

COLLEGIUM

Psihologie, Științele educației

Seria Psihologie, Științele educației este coordonată de Adrian Neculau

WILLEM DOISE este profesor de psihologie socială la Universitatea din Geneva. Cercetările sale privesc în special relațiile dintre grupuri și reprezentările sociale.

GABRIEL MUGNY, profesor de psihologie socială la aceeași universitate, este autorul a numeroase studii și cercetări axate, preponderent, asupra proceselor de influență socială și de funcționare cognitivă.

Alături de J.-C. Deschamps, W. Doise și G. Mugny sînt autorii volumului: *Psychologie sociale experimentale* (Armând Colin, Paris, 1995 - ediția a II-a; în traducere românească: *Psihologia socială experimentală*, Polirom, Iași, 1996)

Copyright © Armând Colin, Paris, 1997, Willem Doise, Gabriel Mugny: *Psychologie sociale et developpement cognitif*

Editura POLIROM, B-dul Copou nr. 3 P.O. BOX 266, 6600, Iași, ROMÂNIA

Copyright © 1998 by POLIROM Co S.A. Iași, pentru prezenta traducere

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale: DOISE, WILLEM

Psihologie socială și dezvoltare cognitivă! Willem Doise, Gabriel Mugny - trad. de Corneliu Panaite - Iași:

Polirom, 1998

232 p.; ii.; 23 cm - (Colegium. Psihologie, Științele educației)

Bibliogr.

ISBN: 973-683-107-8

I. Mugny, Gabriel

II. Panaite, Corneliu (trad.)

CIP: 316.6 159.955

Printed in ROMÂNIA

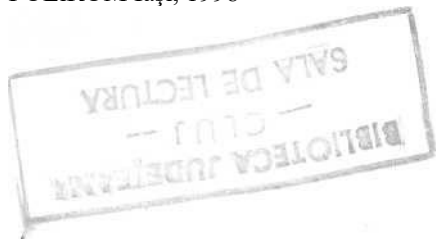
Willem Doise

Gabriel Mugny

Psihologie socială și dezvoltare cognitivă

Traducere de Corneliu Panaite

POLiROM Iași, 1998



: ■ Vii

.A892178Z,



Tabla de materii

Cuvînt înainte.....	7
1. Mizele sociale în studiul inteligenței.....	9
1.1. Practica piagetiană	12
1.2. Practica testelor.....	16
1.3. Reprezentările sociale ale inteligenței.....	20
1.4. Era cognitivismului.....	22
1.5. Cultură și cogniție	24
2. O definiție socială a inteligenței.....	27
2.1. Postulatul socialului.....	27
2.2. Mead, Piaget, Vîgoțki.....	31
2.3. Către o nouă abordare psihosociologică.....	35
2.4. Teme de cercetare.....	38
Concluzie.....	45
3. Jocul de cooperare și coordonarea acțiunilor interdependente	47
3.1. Jocul de cooperare	48
3.2. Demers experimental.....	54
Concluzie.....	71
4. Beneficiile partajului.....	75

Concluzie.....	95
5. Conflictul sociocognitiv.....	97
5.1. Conflictul centrărilor și conservarea lungimii.....	98
5.2. Demers experimental.....	103
Concluzie.....	122
6. Coordonarea punctelor de vedere	123
6.1. Coordonarea socială a punctelor de vedere în reproducerea unui sat.....	124
6.2. Demers experimental.....	132
Z\Z.....'.....■.....'■■■■■	
£0Z..... sAipadsiad țș iuEjig "Z'8	
£61.....3Aijiușoo niB;țOAzap BidrtsB BOiSoțoposorjisd axioaj o T8	
L6X..... xiznpuoo	
561.....'.....*.....ațznpuoo	
061 ■■"■.....Aijonpux }O3uiBuoiT3J iș AițaSooopos J0țUUO3 'Z'L	
£2 X.....'..... {BUOțÎtpUOO JU9UIBUOÎBJ iș	

țOU :

Cuvînt înainte

în domeniul inteligenței, ca în toate celelalte domenii ale științelor umane, sînt posibile diferite abordări ale aceluiasi fenomen, fiecare oferind propria sa explicație. Psihologi și sociologi, pentru a nu-i cita decît pe ei, au recurs la grile diferite de analiză pentru a surprinde anumite aspecte, particulare, ale unei realități complexe. Astfel, psihologii se interesează de organizările cognitive care subîntind activitățile individului, pe cînd sociologii studiază în special dinamica de diferențiere prin care anumite medii sociale produc mai mulți copii „intelenți” decît altele. Fără nici o îndoială, fiecare dintre aceste abordări este legitimă : inteligența este în același timp o organizare a activității individuale și o caracteristică socială instituționalizată. Dar dacă vorbim mai multe „limbi” cu privire la inteligență, nu pare încă posibil „să traducem” pe una în alta: rămîne încă să articulăm împreună analizele dinamicilor individuale și cele ale dinamicilor sociale. Acesta este proiectul esențial al lucrării.

Primul capitol va aborda limitele diferitelor sisteme explicative ale inteligenței. Depășirea acestor limite va cere, în cel de-al doilea capitol, o definiție socială a dezvoltării cognitive. Capitolele următoare vor clarifica și vor ilustra experimental definiția socială a inteligenței. Ele prezintă mai multe zeci de experiențe care demonstrează cum interacțiunea socială, nu numai între copii, dar și între copil și adult, poate constitui un cadru favorabil dezvoltării cognitive.

Cartea de față nu este destinată numai psihologilor și psihologilor sociali, ci tuturor celor care se interesează de dezvoltarea cognitivă a indivizilor. Cititorii nefamiliarizați cu experimentarea și cu limbajul statistic sã nu se înfricoșeze. Această lucrare nu presupune o cunoaștere aprofundată a demersului experimental. Cît despre statistici, ajunge sã știm cã pragurile tradiționale de semnificație (indicate: $p < 0,05$ sau $0,01$ de exemplu) semnaleză o probabilitate mai mică cu 5 % sau cu 1 % de a obține doar prin hazard diferențele observate între condițiile experimentale, atunci cînd diferențele merg în sensul ipotezelor. Altfel spus, cu cît probabilitatea indicată este mai slabă, cu atît diferențele obținute pot fi considerate ca rezultînd din intervenția variațiilor introduse experimental între diferitele condiții. Cînd nu există indicația contrară, pragurile statistice au valoarea unei ipoteze unilaterale. Pentru mai multe informații asupra probelor statistice utilizate îl vom putea consulta pe Leach (1979).

8

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Reluînd și aprofundînd cercetările noastre asupra acestui subiect, lucrarea de față poate într-adevăr sã se laude cã este una dintre primele, dacã nu prima, din curentul pe care îl identificăm astăzi ca psihologie socială genetică sau a dezvoltării. Dacã de la prima sa publicare abordările s-au îmbogățit și diversificat în mod natural, contururile abordării teoretice și elementele suportului empiric care au fost avansate nu par fundamental contrazise. Cititorul va regăsi cercetările inițiale, dar și pe cele realizate ulterior, ca și diverse extinderi. Mai ales, un nou capitol prezintă studii asupra dinamicilor sociale intervenind în raționamentul formal. Alte dezvoltări vor putea fi găsite în mai multe lucrări colective pertinente pentru o aprofundare a cunoștințelor în psihologia socială a dezvoltării, care atestă vitalitatea sa ca un curent de gîndire și de cercetare (Doise, Palmonari, 1984 ; Foot, Morgan, Shute, 1990 ; Hinde, Perret-Clermont, Stevenson-Hinde, 1988; Mugny, 1985 ; Perret-Clermont, Grossen, Nicolet și Schubauer-Leoni, 1996; Perret-Clermont și Nicolet, 1988).

Mulțumiri

Autorii țin sã mulțumească Fondului Național elvețian de Cercetare Științifică, pentru cã a făcut posibilă o mare parte dintre cercetările descrise, ale cãror rezultate au fost publicate în reviste specializate și consemnate de către diferiți colaboratori, în Elveția și în altă parte, care merită în aceeași măsură recunoștința noastră.

Mizele sociale în studiul inteligenței

Succesul testelor de inteligență și utilizarea lor pentru depistarea „supra-dotaților” sau a celor „mai puțin dotați”

au transformat instrumentele de măsură într-o adevărată instituție socială. Dezbaterile specialiștilor asupra rolului respectiv al eredității și al mediului în dezvoltarea intelectuală sau asupra eventualelor diferențe de capacități intelectuale între membrii diferitelor grupuri sociale, culturale sau etnice au devenit publice sau chiar politice. Tehnici și cercetări științifice capătă astfel o importanță socială fără nici o legătură cu fragilitatea procedurilor de investigație și cu precaritatea indicațiilor statistice pe care le avansăm ca probe în asemenea dezbateri.

La un nivel mai teoretic, există două abordări foarte diferite în studiul științific al inteligenței: una de natură mai degrabă psihologică, cealaltă mai degrabă sociologică. Pentru cititorul francez, cele două abordări sînt simbolizate prin două nume : Piaget și Bourdieu. Primul studiază inteligența și mai ales dezvoltarea sa, ca o caracteristică individuală; cel de-al doilea studiază determinările sociale ale expresiei instituționalizate a inteligenței, adică ale reușitei școlare. Cele două abordări s-au dezvoltat separat; fiecare s-a impus prin coerența și caracterul său sistematic, dar nici una nu a încercat să integreze contribuțiile celeilalte. Grilele lor de analiză sînt destinate să cuprindă realități complet diferite: una se limitează la studiul dinamicilor individuale, cealaltă la cel al societății; una lămurește ceea ce lasă în umbra cealaltă.

Piaget nu propune decît afirmații foarte generale asupra originii diferențelor de dezvoltare cognitivă între indivizi sau între grupuri. Astfel, diferențele între indivizi au legătură cu ereditatea biologică: „Desigur, există un factor ereditar în funcționarea intelectului, în sensul că niciodată nu am putut ridica gradul de inteligență al unui individ, chiar de nivel mediu sau debil.” (Piaget, 1974, 74). De altminteri, anumite diferențe socioculturale sînt explicate mai curînd prin natura interacțiunilor individuale decît prin inegalitatea diferitelor grupuri față de școală: „Semnalăm că Boisclair, alături de Lourendeau și Pinard, a început în Martinica examinarea unei populații de școlari care nu erau deloc analfabeți de vreme ce urmau învățămîntul școlar primar după programa franceză, și care manifestă totuși o retardare de aproape patru ani

IO

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

în principalele probe operatorii; în acest caz, retardarea pare să fie imputabilă mai degrabă caracteristicilor generale ale interacțiunilor sociale decît unei carențe în transmiterile educative” (Piaget, 1966, 10). Este ca și sigur că Bourdieu ar da o altă explicație acestor inegalități sociale din Martinica. Asemenea citate ale lui Piaget contrastează totuși cu analizele sale minuțioase ale dezvoltării cognitive; afirmațiile sale nu explicitează nici pe departe mecanismele prin care diferențele între indivizi sau între grupuri socioculturale sînt puse în evidență. Cît despre analizele lui Bourdieu, ele lasă și întrebări fără răspuns. Desigur, societatea se reproduce și școala joacă un rol important în perpetuarea inegalităților sociale; dar putem foarte bine să ajungem la aceleași concluzii fără să facem studii aprofundate asupra funcționării cognitive propriu-zise a copiilor de diferite origini sociale. Bourdieu și colaboratorii săi susțin că modul de a se prezenta, de a se exprima, de a stăpîni anumite „maniere cultivate” îi diferențiază pe elevi în raport cu instituția școlară, astfel că unii vor reuși mai bine decît alții. Asemenea diferențe de capital cultural au consecințe asupra operațiilor cognitive studiate de Piaget? Teoria reproducției (Bourdieu și Passeron, 1970) nu are nevoie să pună problema.

Dacă lipsește încă o articulare între psihologie și sociologia dezvoltării cognitive, dacă există întrucîtva un vid teoretic între cele două sisteme explicative, societatea - inclusiv savanții - nu așteaptă elaborarea unei teorii unificate pentru a umple acest vid, pentru a construi reprezentări sociale ale inteligenței. Tehnica testelor de inteligență devenită practică socială, controversate științifice constituind totodată dezbateri ideologice, opere științifice impresionante, fără legătură aparentă, furnizează schițe pentru astfel de reprezentări sociale. A fost arătat felul în care, pentru psihanaliză, diferite grupuri sociale construiesc reprezentări sociale diferite pornind de la același nucleu teoretic (Moscovici, 1961). Acest nucleu explodează sub presiunea unei dinamici sociale care se ivește din pozițiile specifice ocupate de către grupuri într-un cîmp sociocultural. Pentru reprezentarea inteligenței, explozia este deja prezentă în abordările științifice. Într-adevăr, determinismele sociale foarte puternice fac ca orice reprezentare a inteligenței, chiar și cea manifestată în cursul cercetărilor științifice, să fie traversată de tensiuni și de opoziții (Mugny și Carugati, 1985).

Astfel, o diviziune a muncii între „lucrători manuali.” și „intelectuali” îi făcea deja pe scribii egipteni să opună avantajele profesiei lor neajunsurilor muncilor manuale și să-și îndocctrineze elevii cu texte de genul:

„- Străduiește-te neapărat să înveți a scrie. Am văzut cum te poți elibera astfel de diferite obligații. Ia aminte, nu există nimic mai bun decît scrisul.

- L-am văzut pe muncitorul care lucrează metalul în fața cuptorului său. Degetele sale seamănă cu crocodilii; duhoarea pe care o degajă este mai rea decît cea a peștelui.

MIZELE SOCIALE ÎN STUDIUL INTELIGENȚEI

11

- Constructorul transportă pămînt. Este mai murdar ca un porc. Argila îi înțepenește veșmintele.

- Bietul fabricant de săgeți caută vîrfurile în deșert. El cheltuiește mai mult pentru măgar decît îi aduce munca sa.

- Spălătorul de rufe lucrează pe mal, în vecinătatea crocodililor.

- Ia aminte, nu există profesiune fără șef - în afara celei de scrib : el este șeful.

- Ia aminte, nici un scrib nu este lipsit de hrană, proprietate a Casei regale. Viață, prosperitate, sănătate! Tatăl său și mama sa îl laudă pe Dumnezeu pentru că el este pe calea vieții. Ia aminte la lucrurile pe care ți le arăt ție și

copiilor copiilor tăi." (în Donaldson, 1978, 84).

Alături de alții, Moscovici (1968, 9-10) nu ezită să vadă în diviziunea dintre intelectuali și lucrătorii manuali o sursă de inegalitate ce persistă chiar în societățile socialiste:

„Echitatea pe care aceste societăți au vrut să o introducă rămîne de neatins (...) atît timp cît tehnicile productive mențin, între altele, o diviziune a muncii în ocupații manuale și sarcini intelectuale. Împărțirea muncitorilor în «m'îini» și «creiere», în executanți și conducători păstrează o distanță care tinde să se perpetueze, copiii din fiecare categorie urmînd cariera părinților lor și recoltînd avantajele sau dezavantajele poziției lor (...). Pentru a elimina consecințele acestei situații, un alt mod de repartizare a bogățiilor ar fi inoperant. Ar trebui transformată munca însăși, acționînd asupra ansamblului și a structurii cunoștințelor create pînă astăzi. În definitiv, soluția ar rezida în inventarea noilor abilități, a unui alt aparat productiv, a unor schimburi diferite cu materia. De aici convingerea că «progresul tehnic este motorul principal al apropierii muncii manuale de cea intelectuală» (...) Suprimînd o diviziune milenară, progresul se prezintă ca semnul unei noi finalități în societățile care își propun să instituie raporturi colective fondate pe asocierea armonioasă a grupurilor umane”.

S-a ajuns pînă la a susține că, în țările socialiste, o castă de intelectuali și-a însușit puterea politică și că acest fapt istoric explică perpetuarea privilegiilor lor (Konrad și Szelenyi, 1979).

În orice societate în care opoziția între intelectuali și lucrători manuali rămîne baza diviziunii sociale, evaluarea și aprecierea inteligenței constituie o miză importantă. Nu este deci de mirare că judecățile asupra capacităților intelectuale ale indivizilor par puternic influențate de originea lor socială.

Astfel, de exemplu (Bourdieu și De Saint Martin, 1975) la Paris, într-o prestigioasă Școală Superioară, aprecierile negative sînt atribuite sistematic elevilor provinciali și altele, mai pozitive, elevilor proveniți din medii ale intelligentsiei pariziene: lucrările primilor vor fi „naive, neroade, slugarnice, vulgare, insipide, plate, greoaie, încurcate”; ceilalți au mai multe șanse de scrie eseuri „fine, ingenioase, subtile, inteligente, cultivate, personale, vioaie, exprimînd măiestrie, interogație științifică și spirit filosofic”. Astfel de opoziții persistă încă în notițele de necrolog consacrate vechilor elevi ai Școlii Normale Superioare: fii de țărani, de meșteșugari și de mici funcționari de provincie sînt descriși frecvent ca resemnați, înțelepți, ascetici, simpli, modești, pe

12

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

cînd fiii de profesori sau de normalieni sînt adesea fini, delicați, strălucitori, clari, inteligenți, riguroși, spirituali, lucizi, originali, creatori, și definiți ca scriitori, poeți, esești ori savanți, mari filosofi, teoreticieni, maeștri.

Dacă asemenea contraste subzistă în judecățile emise asupra indivizilor care au depășit succesiv barierele unei selecții severe, este pentru că ele reflectă judecățile stereotipe ale unei culturi care postulează că există o legătură între proveniența socială și competența cognitivă. În acest domeniu, ca și în altele, excepțiile nu sînt evocate decît pentru a confirma regula simțului comun. Putem scăpa, de asemenea, simplificări care nu servesc decît la reproducerea unui ordin stabilite, la asigurarea unei transmise de privilegii celor desemnați ca moștenitori (Bourdieu și Passeron, 1964) ?

Am sperat ca studiul științific și obiectiv al inteligenței să arbitreze aceste dezbateri, a căror miză socială este atît de importantă. Într-adevăr, problema eventualelor diferențe de capacități cognitive între indivizi aparținîți la diferite grupuri sociale ar fi rezolvată dacă am dispune de o definiție clară și de o măsură indiscutabilă a inteligenței. Cele două practici dominante pentru studiul inteligenței - cea de inspirație piagetiană și cea întemeiată pe utilizarea testelor - vizează o astfel de definiție și elaborarea unui asemenea instrument de măsură sau de diagnostic. Or, cum vom vedea, ele sînt departe de a aduce un răspuns convingător la întrebarea asupra eventualelor diferențe dintre grupuri sociale. Din contra, dorința lor de „a desocializa” problema inteligenței i-a condus fie la a neglija studiul factorului social în geneza inteligenței, fie la atribuirea de diferențe de moștenire biologică, ceea ce, evident, trebuie pus în legătură cu o dinamică socială.

1.1. Practica piagetiană

Dacă un studiu al inteligenței este recunoscut ca fiind științific, acela este al lui Piaget și al școlii sale. Or, opera lui nu tratează inteligența ca o problemă socială. Unii critici cred chiar că acesta operă întărește o discriminare socială în domeniul inteligenței:

„Totul se petrece ca și cum evoluția ontogenetică a subiectului (variabilă temporală) s-ar asocia unei variabile situînd subiectul pe o scară pe care categoriile socio--economice și «civilizațiile» apar metaforic ca specii sociale mai mult sau mai puțin «evolute», în sensul dat termenului de evoluția filogenetică.” (Haroche și Pecheux, 1972, 104).

Un punct de vedere de clasă s-ar exprima în anumite scrieri ale lui Piaget care asimilează, pe de o parte, condițiile ecologice favorabile și stilul educativ

1. Elev al Școlii Normale Superioare (n.tr.).

MIZELE SOCIALE ÎN STUDIUL INTELIGENȚEI

13

liberal al unui mediu favorizat cu autonomia cognitivă, decentrarea și reciprocitatea și, pe de altă parte, condițiile ecologice defavorabile și stilul educativ autoritar al unui mediu defavorizat cu eteronomia cognitivă și egocentrismul. Această lectură particulară a lui Piaget se alătură criticilor obișnuite făcute operei lui Bernstein (1973) și, mai ales, distincției făcute de el între cod elaborat și cod restrîns: primul s-ar manifesta mai ușor în

anumite grupuri sociale mai favorizate ; al doilea ar fi caracteristic mai curînd mediilor defavorizate. Asemenea critici indică miza socială a oricărui studiu al inteligenței; ele provin dintr-o neîncredere legitimă față de orice clasament ierarhic al culturilor sau subculturilor, ale cărui implicații sociale sînt întotdeauna enorme. Acceptăm o dată cu Piaget - și vom reveni în capitoul următor - o concepție evolutivă asupra inteligenței individului. Nu sîntem însă de acord cu o viziune ierarhică asupra diferitelor culturi sau subculturi ce s-ar traduce prin afirmații de genul: „în multe societăți, gîndirea adultă nu depășește nivelul operațiilor «concrete» și, prin urmare, nu ajunge la cel al operațiilor propoziționale care, în mediile noastre, se elaborează între doisprezece și cincisprezece ani" (Piaget, 1970, 79). Pentru noi, sisteme culturale foarte diferite implică sisteme de interacțiuni sociale aflate la originea dezvoltărilor cognitive individuale, iar interacțiunile sociale în diferite culturi au elemente comune care intervin în declanșarea dezvoltărilor cognitive.

Această teză nu contrazice, după toate aparențele, concepțiile piagetiene ale dezvoltării cognitive care, după cum vom vedea, atribuie o funcție importantă coordonărilor și reglărilor sociale : „Inteligența umană se dezvoltă, la individ, în funcție de interacțiunile sociale, în general prea neglijate" (Piaget, 1967, 260). Cu toate acestea, trebuie să admitem că sistemul epistemologic piagetian a elaborat un fel de mecanism de apărare justificînd omiterea studiului oricărei legături de cauzalitate între cognitiv și social. Pentru Piaget, cele două domenii ar fi guvernate de operații identice, iar evoluția acestor operații identice s-ar răsfrînge în același timp asupra cognitivului și socialului. La limită, ar fi suficient deci să studiezi dezvoltarea structurilor cognitive pentru a cunoaște dezvoltarea reglărilor interacțiunii sociale. Dar, încă mai important, o asemenea concepție respinge explicit eventualitatea unei intervenții cauzale a socialului în cognitiv:

„Dacă progresul logic este legat de cel al socializării, trebuie spus că un copil devine capabil de operații raționale pentru că dezvoltarea sa socială îl face apt pentru cooperare sau trebuie să admitem, din contra, că achizițiile logice individuale îi permit să-i înțeleagă pe ceilalți și îl conduc astfel la cooperare? Din moment ce ambele tipuri de progres vor merge exact împreună, problema rămîne fără soluție, dacă nu cumva ele constituie cele două aspecte nedespărțite ale unicei și aceleiași realități, în același timp socială și individuală." (Piaget, 1965, 158).

Comentînd propriile noastre lucrări, Piaget scrie :

14

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

„Pare deci să fie stabilit că factorul de schimb (sau, aici, de comunicare) dinamizează traviul cognitiv. Din contra, dacă este vorba despre cauzalitate sau despre formare (punctul 1), rămîne clar că toate coordonările de acțiune și de operații sînt identice, fie că legăturile sînt intra- sau interindividuale, și aceasta cu atît mai mult cu cît individul este el însuși socializat și că, reciproc, traviul colectiv nu ar funcționa niciodată dacă fiecare dintre membrii grupului nu ar dispune de un sistem nervos și de reglările psihobiologice pe care le presupune. În alți termeni, «structura» operatorie în joc este de natură generală, sau «comună», prin urmare, biopsihosocio-logică, și din această cauză ea este logică în fundamentul său." (Piaget, 1976a, 226).

La un anumit nivel de generalitate, este evident că întreaga funcționare cognitivă este în același timp biologică, psihologică, socială și structurată logic. Dar aceasta nu trebuie să ne împiedice să efectuăm analize teoretice și experimentale mai localizate, de exemplu, cea a factorilor fiziologici puțin împiedica sau facilita dezvoltarea cognitivă. Astfel, poziția lui Piaget nu permite elucidarea mecanismelor prin care malnutriția, pentru a nu cita decît un factor, interacționează cu dezvoltarea cognitivă. În mod mai general, afirmația „totul este biopsihosociologic în dezvoltarea cognitivă" nu ne scutește de a cerceta cum sînt legate funcționarea neurologică și funcționarea cognitivă, nici cum sînt puse în joc eventualele retroacțiuni între cele două funcționări. Relatarea discuțiilor între Piaget și Chomsky este din acest punct de vedere decepționant (Piattelli-Palmarini, 1979); se vorbește mult despre o eventuală legătură între înăscut și dobîndit făcînd apel la neurobiologie, dar numai dezbaterile filosofice sau epistemologice nu face deloc să avanseze înțelegerea intervenției fiziologice în cunoaștere. Același lucru pentru ceea ce ține de intervenția socialului în cognitiv. Cu toate acestea, cercetările inspirate în mod mai mult sau mai puțin direct de către maestrul genevez se sprijină pe legăturile dintre dezvoltările cognitive și socială; dar ele nu depășesc deloc studiul empiric al corespondențelor între cele două dezvoltări. Anumite lucrări (Nielsen, 1951 ; Danii, 1975; Moessinger, 1974, 1975) efectuate chiar la Geneva au moștenit o concepție strict paralelistă asupra progreselor în operațiile cognitive și în interacțiunile sociale.

Altundeva, alți cercetători (Damon, 1977 ; Keller și Edelstein, 1993 ; Woller, 1978) studiază dezvoltarea diferitelor competențe sociale la copil și afirmă că interacțiunea socială are funcționarea sa specifică. Ei refuză să considere interacțiunile sociale ca un simplu epifenomen al dezvoltării cognitive. Astfel, referitor la dezvoltarea morală, Gersen și Damon (1978, 41-42) scriu :

„În general, cei care lucrează și scriu despre judecata morală cred în strînsele sale legături cu comportamentul social. O opinie contrară revenea la a nu considera judecata morală decît ca un epifenomen cognitiv". Cu, totuși, concluzie: „Relațiile găsite între judecata copiilor și conduita lor sugerează că accesul lor la descoperirea soluțiilor dreptății pozitive este limitat de către dezvoltarea capacităților de înțelegere a unei situații reale." (Ibid, 47).

Există într-adevăr o corelație între stăpînirea operațiilor cognitive bazate pe clasificare și compensare, pe de o parte, și nivelurile judecății morale, pe de altă parte. Anumite competențe cognitive sînt considerate ca necesare, dar nu și suficiente pentru a atinge anumite niveluri în dezvoltarea morală:

„Cum nici o structură cognitivă generală sau parțială nu va da seama în totalitate de dezvoltarea unui concept social, noi am afirmat că structurile generale sînt necesare dar nu și suficiente în cogniția socială. Mai precis, dacă un grad de stăpînire a clasificării își găsește corespondentul într-un grad de stăpînire cognitivă a regulilor dreptății pozitive, aceasta semnifică numai că stăpînirea clasificării face posibilă stăpînirea echivalentă a regulilor dreptății, dar aceasta nu înseamnă că ea cauzează stăpînirea. Clasificarea nu poate cauza dezvoltarea dreptății pozitive pentru că regulile dreptății nu se limitează la logica incluziunii claselor. Anumite stăpîniri ale logicii clasificatoare fac posibilă o anumită stăpînire cognitivă a dreptății pozitive, pentru că anumite judecăți de dreptate asupra persoanelor și a evenimentelor nu s-ar putea produce fără o măiestrie fundamentală în construcția întregurilor.” (Damon, 1977, 321).

Trebuie să conchidem că unele aspecte ale dezvoltării cognitive precedă unele capacități sociale ? Problema este mai complexă:

„în realitate, acest model de condiție necesară dar nu și suficientă nu justifică, la drept vorbind, o afirmare a priorității ontogenetice. Raportul între o structură generală, ca aceea a clasificării, și un concept social, ca acela al dreptății pozitive este mai subtil. În cadrul dreptății pozitive, copilul are nevoie să utilizeze anumite moduri de clasificare dacă el vrea să raționeze la un anumit nivel al dreptății.” (Ibid., 322).

Se poate deci foarte bine ca anumite operații cognitive să fie mai întîi activate pentru a rezolva probleme relaționale și sociale. Totuși, la nivelul investigațiilor empirice, problema unui eventual efect de retroacțiune al socialului asupra cognitivului nu este abordată; este doar verificată existența unor corelații între cele două domenii:

„Ce raporturi empirice particulare am prezice pornind de la un model a ceea ce este necesar dar nu și suficient? Deși nu ar trebui să întreținem așteptări privind un efect direcțional în dezvoltările celor două concepte, ar trebui să găsim corelații elevate între niveluri de competență pentru conceptele care fac să intervină aceeași structură generală. Altfel spus, nu pretindem că performanțele copilului într-unui din aceste domenii ne informează fără greș despre stăpînirea sa asupra structurii generale prin intermediul diferitelor domenii. Credem mai curînd că structura generală apare sub mai multe forme și că stăpînirea sa de către copil sub una din aceste forme face posibilă, dar nu și sigură, stăpînirea sa sub o altă formă.” (Ibid., 323).

Nu sîntem departe de concepția paralelistă propovăduită de către Piaget. Insuficiențele abordării piagetiene sînt denunțate și de către Waller (1978, 13) :

„Aceste tentative remarcabile și relativ vechi ale lui Piaget, vizînd integrarea aspectelor dezvoltării sociale în modelul său teoretic și structuralist al dezvoltării cognitive, au ca o caracteristică importantă faptul că ele nu consideră dezvoltarea

16 PSIHLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

societății decît ca un epifenomen al dezvoltării cognitive. Mai precis, Piaget reduce direct expresia proceselor dezvoltării sociale la explicarea regularităților de ordin psihogenetic în structurarea cognitivă a realităților nonsociale”.

Concluzia este că dezvoltarea cognitivă, din același motiv ca și dezvoltarea capacităților de comunicare, este o condiție necesară pentru a participa la interacțiuni sociale complexe:

„Concepția noastră nu implică deloc că dezvoltarea ontogenetică a competenței interactionale 3-ar derula independent de dezvoltarea capacităților cognitive, lingvistice și comunicative. În cursul prezentării modelului nostru asupra construirii așteptărilor interactionale, noi am arătat în mai multe rînduri că dezvoltarea cognitivă joacă un rol important în calitate de condiție antecedentă în elaborarea așteptărilor interactionale. Același lucru este valabil pentru dezvoltarea capacităților lingvistico--comunicative. (...) Problema nu este dacă, ci în ce fel dezvoltarea ontogenetică a competenței interactionale se modelează prin intermediul unei dezvoltări psihologice a capacităților cognitive și lingvistico-comunicative. După concepția noastră - este vorba despre teza centrală a sistemului nostru -, influențele acestor capacități se exercită în schemele comportamentale de anticipare în momentul transformării experienței de interacțiune socială și se reflectă și în schimbările progresive ale acestor așteptări comportamentale în cursul dezvoltării.” {Ibid., 200}.

Dacă autorii textelor citate mai sus se deosebesc de Piaget, cerînd o anumită specificitate în analiza socialului, ei consideră întotdeauna că participarea individuală la interacțiunea socială este condiționată de către dezvoltarea cognitivă, și nu studiază retroacțiunea socialului asupra cognitivului ca atare. În concluzie, specialiștii în dezvoltarea cunoștințelor sociale nu au mai elaborat paradigme și proceduri propunînd o articulare mulțumitoare între cognitiv și social. Ei nu studiază cognitivul ca o construcție socială și, din acest punct de vedere, ei nu se deosebesc de practica piagetiană.

1.2. Practica testelor

În ultimii ani, dosarul testelor psihologice a crescut în mod simțitor, iar noi nu putem face inventarul pieselor aduse de către acuzare și de către apărare. Să notăm, cu toate acestea, că pînă și la cei mai aprigi apărători ai testelor se admite că acuzațiile tind să învingă argumentele apărării:

„La începutul anilor cincizeci, (...) era de la sine înțeles că testele coeficientului intelectual ofereau o măsură valabilă a inteligenței și că diferențele în gradul de inteligență aveau cauze genetice. După aproape zece ani, situația s-a schimbat considerabil. Mai mulți psihologi au pus la îndoială valoarea testelor de CI ca măsuri ale inteligenței, iar alții au pus la îndoială importanța contribuției genetice ca sursă a diferențelor de inteligență.” (Eysenck, 1978, 8).

Dacă testele de inteligență pot fi de o anumită utilitate pentru „a diagnostica” trăsăturile funcționării cognitive a unui individ, utilizarea lor a devenit

MIZELE SOCIALE ÎN STUDIUL INTELIGENȚEI

17

o practică socială a cărei finalitate scapă în egală măsură testatorilor ca și celor testați. Legitimitatea utilizării lor sociale este așadar în centrul controversei, cu atât mai mult cu cât recurgerea la teste tinde „să psihologizeze” - ba chiar să înscrie în moștenirea neurobiologică - probleme rezuitând adesea dintr-o dinamică socială. Este celebra dezbatere asupra înnăscutului și a dobânditului, asupra legăturilor între moștenirea neurobiologică și mediu pentru a explica diferențele individuale ale rezultatelor la teste. Nu este vorba acolo despre doi factori putând interveni separat și independent unul de celălalt. Desigur, moștenirea biologică oferă indivizilor potențialități, dar acestea nu sînt activate decît prin intervenția mediului familial, educativ, social și cultural, înnăscutul și dobânditul sînt amîndouă indispensabile pentru ca o dezvoltare cognitivă să se producă. Diferențele de moștenire biologică ale indivizilor pot eventual facilita sau împiedica asimilarea unei moșteniri culturale, iar diferențele la nivelul moștenirii culturale pot orienta exprimarea potențialităților înnăscute într-o direcție sau în alta. Se insistă din ce în ce mai mult asupra interacțiunilor complexe existînd între cei doi factori, mediile neintervenind toate într-o manieră identică în dezvoltarea potențialităților înnăscute, iar diferențele înnăscute neexprimîndu-se toate în același fel în medii diferite (Jaspars și De Leeuw, 1980).

O lacună importantă caracterizează totuși cercetările : ele nu au avut decît ambiția de a măsura efectele diferențiale ale înnăscutului și dobânditului, una în funcție de cealaltă, dar ele nu au propus un model psihologic sau psihosociologic pentru a explica aceste efecte. Cum o constată și Lemaine și Matalon (1985), lipsește o teorie oarecum elaborată și explicită despre modalitățile de intervenție ale mediului și îndeosebi ale factorilor sociali în dezvoltarea cognitivă. Complicarea la nivelul elaborării modelelor matematice nu a găsit un echivalent în studiul proceselor prin care se articulează caracteristicile mediului social și dinamicele dezvoltării cognitive.

O problemă cu o însemnătate socială încă mai vastă s-a dezvoltat cînd s-a dorit întrebuințarea testelor pentru studierea diferențelor între grupuri sociale. În această privință, anumite lucrări (Eysenck, 1971, 1977 ; Jensen, 1969, 1972) au relansat dezbaterea asupra eventualelor inegalități de potențial genetic între grupuri sociale, care evocă precedente istorice neplăcute. Asemenea comparații între grupuri sociale pun o problemă tehnică majoră (Jacquard, 1978) : estimările părții de ereditate genetică în deosebirile dintre indivizii membri ai aceluiași grup sînt folosite pentru calcularea diferențelor dintre moștenirile genetice ale diferitelor grupuri. Or, tehnicile de estimare a eritabilității în interiorul aceluiași grup sînt deja contestate. Dar, independent de valoarea acestor estimări în interiorul aceluiași grup sociocultural, nimic nu ne permite să extrapolăm rezultatele la grupuri trăind în medii diferite: eritabilitatea

1. în fr., heritabilitatea = probabilitatea ca o caracteristică manifestă a unui individ să fie transmisă ereditar prin factori exclusiv genetici (n.tr.).

18 PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

poate interveni în mare măsură în variațiile dintre indivizii aceluiași mediu și mult mai puțin în variațiile dintre indivizii unui alt mediu. Nu putem deci utiliza estimările diferențelor ereditare în interiorul grupurilor date pentru a efectua calcule cu referire la grupuri diferite: „Eritabilitatea, care nu poate fi definită și măsurată decît în interiorul unui grup, nu poate fi utilizată în nici un caz pentru analiza devierilor dintre grupuri” (Jacquard, 1978, 182). În această controversă, ne limităm la concluziile prudente la care peste o inie de geneticieni au subscris în 1975 :

„Limitele semnificației CI sînt deosebit de importante atunci cînd se compară copii provenind din grupuri de culturi diferite ;

- deși o componentă majoritară a variației CI în interiorul unui grup poate avea o bază genetică, această ipoteză rămîne de controlat;
- nu există nici o probă convingătoare asupra unei diferențe genetice de inteligență între rase;
- credem că geneticienii pot și trebuie să se exprime opunîndu-se utilizărilor geneticii care trag concluzii sociale și politice din date inadecvate.” (Citat de Jacquard, 1978, 185).

Dificultățile oricărei comparații între grupuri culturale și subgrupuri ale aceleiași culturi provin și din imposibilitatea de a măsura cu precizie aceeași caracteristică în grupuri socioculturale diferite. Pentru a se apropia de această măsură ideală, testul nu trebuie să măsoare numai o caracteristică individuală, ci funcționarea cognitivă în calitate de funcționare socială. Deja, conținutul și condițiile fiecărui test declanșează reacții și atitudini diferite în funcție de apartenențele culturale, etnice și sociale ale indivizilor testați (Katz, 1973a, 1973b ; Zigler și Butterfield, 1968).

Să examinăm puțin mai pe larg cazul comparațiilor interculturale propriu-zise: o categorie de teste pare să fi primit o anumită aprobare printre psihologii interesați de ele. Aceste teste (Witkin, 1967) și variantele lor se

referă la dependența sau independența câmpului perceptiv și la stilul cognitiv, global sau analitic. Teoria lor de bază consideră dezvoltarea individului ca rezultat a unui ansamblu de diferențieri, pornind de la o stare inițială de sincretism. Aceste teste măsoară, deci, în ce fel individul este capabil să izoleze anumite elemente într-un câmp perceptiv pentru a le organiza într-o formă sau cum separă elementele unei probleme cognitive pentru a construi un raționament. Conotația socială a acestor stiluri globale de funcționare perceptivă și cognitivă nu este uitată, pentru că ele s-ar reflecta în strategii mai generale de investigare a informației, anumiți indivizi întorcându-se mai mult către mediul lor social pentru a structura o situație ambiguă, ceilalți sprijinindu-se mai mult pe informațiile care le sînt accesibile direct. Cercetări efectuate atât în interiorul culturilor occidentale cît și în alte culturi (Witkin și Berry, 1975) ar dovedi că diferențele în practicile educative și sociale mai generale ar fi sursa diferențelor dintre aceste stiluri cognitive (Jahoda, 1980, 1989).

MIZELE SOCIALE ÎN STUDIUL INTELIGENȚEI

19

Modelul cel mai elaborat (Berry, 1975) referitor la legătura dintre stilurile de diferențiere și cultură atribuie o mare importanță factorilor sociali, cum ar fi practica de socializare și diferențierile de rol. Din nefericire, noi nu regăsim deloc această importanță în investigațiile empirice (Berry, 1971), avînd ca obiect corespondențele între factorii ecologici sau tipurile mari de civilizație (în funcție de practicile acumulării de hrană) și stilurile cognitive. Dacă datele impresionează prin coerența lor, trebuie să regretăm că factorul specific social nu pare a fi analizat ca atare. În investigațiile empirice se postulează intervenția sa, dar nu i se studiază funcționarea. Aceeași remarcă poate fi făcută pentru alte lucrări (Dasen, 1974) stabilind o legătură între variabile ecologice și reușita la anumite probe piagetiene.

După cum skinnerienii studiază comportamentul ca rezultînd în mod direct din variabilele mediului (Skinner, 1957), cercetările interculturale recente studiază direct legăturile între mediul ecologic sau cultural și funcționarea cognitivă, omițînd studiul proceselor sociale care mijlocesc aceste legături. Această „uitare” este cu atât mai regretabilă cu cît cercetările interculturale oferă o ocazie privilegiată de a studia legăturile între social și cognitiv, între universal și contingent în interacțiunile sociale și în operațiile cognitive.

Doi cercetători americani (Cole și Scribner, 1974) inovează, deci, insistînd nu numai asupra necesității de a studia cu meticulozitate sistemele și situațiile de comunicare dintre membrii unei culturi cu scopul de a studia condițiile de producere a proceselor cognitive, ci și prezentînd în același timp un exemplu al unei asemenea investigații la populația Kpelle din Liberia; ei pot astfel demonstra că adaptarea unui test conceput pentru a sesiza o funcționare cognitivă într-o cultură este imposibilă fără o cunoaștere aprofundată a situațiilor de comunicare în interiorul acestei culturi.

Ceea ce este adevărat pentru aplicarea testelor la comparații interculturale este adevărat, într-o anumită măsură, și pentru aplicarea lor la comparații între diferite grupuri sociale în interiorul aceleiași societăți. Ce semnifică o comparație (Eysenck, 1977, 140) indicînd coeficientul intelectual mediu al diferitelor grupuri socioprofesionale? Scorurile lor medii ar fi: cadre cu pregătire superioară: 139,7; cadre medii: 130,6; clerul: 115,9; mîna de lucru calificată: 108,2; mîna de lucru semicalificată: 97,8; mîna de lucru necalificată: 84,9.

Sînt posibile lecturi diferite ale acestor rezultate. Este evident că ele corespund nivelului școlar cerut diverselor profesii. Testele au fost concepute pentru a prezice rezultatele școlare și reușitele socioprofesionale legate de ele. Aceste rezultate confirmă, prin urmare, că testele sînt într-adevăr o miniaturizare a sistemului de evaluare școlară și le putem interpreta în perspectiva deschisă de către lucrările lui Bourdieu și Passeron (1964, 1970) asupra reproducerii inegalităților sociale. Baza sistemului școlar, învățămîntul primar, este în prezent puternic unificată, așa cum este și practica testelor. Această uniformitate induce tocmai o accentuare a inegalităților sociale.

20

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

„Pentru ca să fie favorizați cei mai favorizați și defavorizați cei mai defavorizați, trebuie și este suficient ca școala să ignore în conținutul învățămîntului transmis, în metodele și tehnicile de transmitere și în criteriile de judecare, inegalitățile culturale între copiii din diferite clase sociale: altfel spus, tratînd pe toți cei învățați, oricît de inegali ar fi ei în fapt, ca pe egali în drepturi și în datorii, sistemul școlar este făcut să dea, de fapt, sancțiunea sa inegalităților inițiale față de cultură” (Bourdieu, 1966, 336).

Astfel, explicăm rezultatele raportate mai sus. Cine ar îndrăzni să pretindă că mediile sociale din care provin în general cadrele și muncitorii manuali sînt aceleași? Și că aceste medii pregătesc într-un mod la fel de eficace copiii lor pentru a înfrunta testele și școala? Ceea ce se poate spune este că, pînă în prezent, „școala pentru toți” și „testele pentru toți” nu au ținut deloc seama de diferențele culturale existînd și în interiorul societăților noastre. Dacă anumite inovații au fost încercate, ele sînt încă departe de a fi reușit. După părerea noastră, este astfel pentru că definiția dominantă a inteligenței se concentrează prea mult asupra individului și neglijează studiul condițiilor sociale ale funcționării cognitive.

Lucrarea în care apar rezultatele CI menționate mai sus se intitulează *Inegalitatea omului*. Să nu conchidem asupra unei inegalități a genelor care ar condiționa dezvoltarea intelectuală a membrilor diferitelor clase sociale, fabricarea socială a acestei inegalități fiind cu mult prea evidentă. Miza socială a studiilor asupra inteligenței se situează cu precizie la nivelul explicațiilor furnizate pentru diferențele observate și, de aici, la nivelul concepției asupra inteligenței care servește ca fundament acestor explicații. Această problemă continuă să dea naștere

controverselor, după cum dovedește dezbateră în jurul cărții lui Herrnstein și Murray (1996), *The Bell Curve*, reactualizând teza diferențelor între grupuri etnice în Statele Unite.

1.3. Reprezentările sociale ale inteligenței

O altă miză a unui studiu psihosociologic decurge, de altminteri, din aceea că aceste controverse ideologico-științifice au avut ecoul lor în credințele populare cu privire la inteligență. Noi am studiat deci anumiți determinanți psihosociale. Datele adunate de la mai multe sute de indivizi, de studenți, de părinți, de profesori, de femei și de bărbați (cf. G. Mugny și Camgati, 1985) ne permit să degajăm două aspecte psihosociologice fundamentale. Primul se referă la experiența unei stranieți sociocognitive, de fapt, a unui fenomen care, neputînd fi înțeles, pare aproape „supranatural”. Acesta este cazul diferențelor de inteligență dintre indivizi, care structurează considerabil discursurile populare despre aceasta. Mai multe rezultate contribuie la a arăta că experiența trăită a unor asemenea diferențe, mai ales pentru părinți, dar și pentru cadrele didactice (și, în special, cînd ele însele sînt părinți) îi orientează în mare

MIZELE SOCIALE ÎN STUDIUL INTELIGENȚEI

21

măsură pe aceștia spre un gen de teorie a inegalităților naturale, dublată adesea de un anumit elitism discriminator căruia îi conferă statutul ideologiei darului. Trăind aceste diferențe (între copii lor și chiar între copiii celorlalți, pentru părinți, între elevii lor, pentru cadrele didactice), pe care nici un model științific nu le explică exhaustiv, asemenea diferențe sînt „naturalizate” și „obiectivitate”. Acest raționament pare să țină de o cauzalitate fenomenală, în care efectul este transformat mental în cauză. Aici apare, de altfel, cel de-al doilea aspect provocînd o asemenea reprezentare a inteligenței: lipsa de informație. Aceleași date sugerează că această tendință pentru ideologia darului ar tinde să se dezvolte mai ales atunci cînd se conjugă o focalizare particulară asupra problemei diferenței de inteligență și o relativă „carență informațională”. „Absența explicației” i-ar atinge selectiv pe părinți, adesea tributari experienței lor unice și subiective de părinți, și îi dezamăgește și pe profesori, cînd văd modelele instituționale la care au fost socializați în timpul formării lor dovedindu-se neputincioase în a da socoteală de disparitățile de inteligență evidente printre elevii lor. Astfel, reprezentările sociale ale inteligenței îndeplinesc o primă funcție, participînd la stăpînirea mentală a experiențelor sociale în ceea ce au ele inexplicabil.

Ele îndeplinesc totuși o funcție complementară, la fel de esențială: definesc identități sociale particulare implicînd experiențe sociale specifice, contribuind în același timp la protejarea identității personale. Acest principiu de identitate, ca o construcție cognitivă de experiențe sociale specifice, funcționează în mod vizibil la „părinții săraci” ai psihologiei dezvoltării care sînt... părinții, ca și la profesorii la care se conjugă și se contrazic uneori identitatea didactică și identitatea parentală. Pentru că de identitatea parentală este vorba : faptul de a fi părinte determină o redefinire a lumii sociale și de sine însuși, într-o manieră prea recurentă pentru a fi ignorată. Această experiență particulară este deci formatoare de reprezentări sociale noi și contribuie la conceptul de sine, tot atît cît variabilele greoaie ale sociologiei care sînt naționalitatea, clasa socială sau identitatea sexuală. Din cauza noii socializări de care științele umane nu au ținut cont, indivizii cu „identitate parentală” sînt extrem de susceptibili să dezvolte ideologia darului, să definească inteligența și ca un conformism social și, prin urmare, să exercite presiuni asupra copilului asigurînd învățarea socială a regulilor și a normelor de conduită, precum și să instituie reușita școlară drept criteriu fundamental al inteligenței. Tot atîtea discursuri aparent contradictorii, dar care dau seama de identitatea „dificilă” a părinților, puși în situația de a se raporta simultan la copil și la specificitățile lui, la exigențele normative ale socializării lui, în special la școală. Tot atîtea discursuri care vor orienta în mod neunivoc propriile lor acțiuni didactice și socializatoare.

În final, dincolo de efectele generice ale identității parentale asupra organizării sociocognitive a reprezentărilor inteligenței, diferite rezistențe ale aces-

22

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

tora, mai parțiale dar nu mai puțin importante psihologic și cultural, contribuie la păstrarea identității indivizilor și a grupurilor purtătoare ale acestor reprezentări. Astfel, ideologia darului poate apărea ca eliberatoare pentru cei care sînt legați cel mai mult de propria lor responsabilitate față de copil. Cazul este și mai evident atunci cînd conflictele de identificare văd confruntîndu-se între ele opinii și atitudini divergente, în funcție de identitățile diferite. Este cazul, de exemplu, atunci cînd se contrazic identitatea parentală și identitatea didactică, în vreme, ce părinții (care nu sînt cadre didactice) incriminează considerabil responsabilitatea cadrului didactic, profesorii înșiși o resping, cu atît mai mult cu cît sînt ei înșiși părinți. Noi am putut astfel constata că mamele exercitînd o activitate profesională în afara mediului familial apără cel mai mult ideea unei dezvoltări „spontane” și autonome a copilului, fără îndoială pentru a se apăra de a fi judecate (sau de a se judeca pe ele însele) pentru că nu și-ar îndeplini „îndatoririle materne” așa cum sînt ele definite cultural, adică într-un mod cu atît mai exclusiv. Aceasta se întîmplă atunci cînd membrii unui grup social „favorizat” din punct de vedere sociocultural neagă avantajele pe care le procură propriilor lor copii o asemenea moștenire socială, sau cînd părinții mai puțin „norocoși” neagă greutatea unei moșteniri familiale care nu le dă, prin forța împrejurărilor, o imagine în avantajul lor, toate aceste ajustări ale reprezentărilor sociale contribuie la păstrarea unei identități sociale și personale „amenințate” sau cît mai puțin conflictuală.

Astfel, reprezentările inteligenței apar, se structurează și evoluează în funcție de experiențele „cotidiene”, într-o dublă funcție sociocognitivă: pe de o parte, de a asigura construirea unei lumi coerente mentale, unde indivizii și grupurile din care fac parte ocupă de altfel un loc definit prin identitățile lor sociale reliefate psihologic, și pe de altă parte, de a asigura o identitate personală (rezultând, de fapt, din întretărirea acestor identități sociale multiple) mulțumitoare, deci compatibilă cu sistemele de norme și de valori având curs astăzi în societate. Acest joc de norme și valori se manifestă într-un mod deosebit de clar în reprezentările reciproce pe care le construiesc profesorii și elevii în cadrul instituției școlare (Gilly, 1980).

1.4. Era cognitivă

În zilele noastre, puțini psihologi ar invoca logica pentru a vorbi despre eventuale invariante ale inteligenței, cum o făcea Piaget într-un text citat mai sus. Când ei se referă însă la inteligența artificială, la modelele conexiunilor sau computaționale, intenția lor rămâne, de fapt, de a lucra la un fel de formalizare a inteligenței, chiar dacă modelele lor sînt diferite de cele ale lui Piaget. Această formalizare înlocuiește adesea explicația, cum a fost cazul cu lucrările lui Piaget din anii patruzeci și nu lasă loc pentru analiza condițiilor sociale care actualizează sau modulează o funcționare cognitivă.

MIZELE SOCIALE ÎN STUDIUL INTELIGENȚEI

23

Actualul curent al științelor cognitive, care drenează în apele sale mulți psihologi, suferă și el de o astfel de neglijență. Ea este deosebit de evidentă la cei care, după exemplul lui Chomsky (1975), insistă asupra intervenției unei preprogramări cognitive la indivizii umani. După un plan general, determinat genetic, structurile cognitive ar funcționa ca organele. Acest program poate da naștere la structuri de o mare complexitate, cum este cazul în domeniul lingvistic. Ar însemna să uităm că multiple forme de interacțiune socială pot să joace în curînd un rol important în achiziția limbajului (Bruner, 1975).

O variantă de „debara biopsihosociologică”, ajungînd de fapt la un reducționism cognitiv, își afirmă originea în neuroștiințe. Piaget situează sursele lucrărilor sale asupra inteligenței în biologie și mai multe dintre operele sale tratează despre legăturile dintre Biologie și Cunoaștere (Piaget, 1967). Un studiu detaliat al poziției lui Piaget cu privire la originile filogenetice ale inteligenței nu ne privește aici. Nu se pune problema de a nega evidența că travaliul cognitiv, colectiv sau individual, „nu ar funcționa niciodată dacă fiecare dintre membrii grupului nu ar dispune de un sistem nervos și de reglările psihobiologice pe care el le presupune” (ibid.). Obiectul neuroștiințelor este incontestabil un obiect științific important. Dar aceste științe nu constituie singura cale și nu neapărat o cale prioritară sau indispensabilă pentru studiul raționamentului curent. Să fim bine înțeleși. Firește, funcționarea cognitivă individuală este întotdeauna și o funcționare neurofizilogică. Această evidență nu presupune ca o cunoaștere mai bună a fenomenelor neurofizio-logice să ducă la un progres în explicarea funcționării cognitive. În această privință noi împărtășim deplin punctul de vedere al lui Gardner (1987, 286) : „în grade diferite cercetătorii în științele cognitive se interesează de sau sînt la curent cu descoperiri recente și modele cunoscute în științele creierului. Cu toate acestea, ei sînt de acord asupra unui aspect important, și anume că nu putem avea o teorie adecvată asupra a ceea ce face creierul fără a avea totodată și o teorie adecvată asupra acestei activități în ea însăși (Mehler, Morton și Jusczyk, 1984). Este imposibil să studiezi percepția - chiar și în formele sale cele mai specifice - fără o teorie a percepției. Este imposibil să studiezi clasificarea fără a dispune de o teorie a categorizării, fără o cunoaștere aprofundată a domeniului care este categorizat, nici chiar fără o înțelegere a problemelor filozofice pe care le pun întotdeauna construirea sau utilizarea unei categorii. Ar fi contraindicat să vorbim despre gîndire, sine, acțiune fără a fi bine informați despre capcanele care au pîndit demult, precum aligatorii, în aceste mlaștini, ale spiritului. Pentru a-1 parafraza pe Wittgenstein, am putea cunoaște fiecare conexiune a creierului activată cu ocazia formării unui concept, dar aceasta nu ar face să progreseze cu ceva înțelegerea conținutului unui concept”.

Recurgem adesea la o imagine, cea a calculatorului, a „software”-ului și „hardware”-ului, pentru a vehicula mai bine o concepție neuronală asupra inteligenței. Pare evident că dezvoltările „software”-ului și „hardware”-ului sînt reciproc condiționate, că noile misiuni încredințate calculatorului sînt cele care au stimulat inventivitatea la nivelul concepției sale, că aceste progrese

24

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

tehnice au permis chiar dezvoltarea noilor generații de programe. Însă, pentru a înțelege logica acestor programe, calea cea mai indicată nu este, totuși, studiul exclusiv al naturii componentelor și a conexiunilor unui calculator. Funcționările cognitive specifice se desfășoară prin intervenția diferitelor structuri și reglări ale creierului, iar studiul unor astfel de intervenții poate fi foarte util pentru a verifica ipoteze referitoare la legătura dintre anumite funcționări cognitive. Este într-adevăr unul dintre interesele principale ale neuroștiințelor cognitive. Nu înseamnă că cercetătorii procedînd astfel dispuneau deja de modele asupra funcționării cognitive, înainte de a încerca articularea cu neurofizilogicul și că, pe moment, aportul neurofizilogicului la dezvoltarea însăși a modelelor funcționării cognitive pare restrîns. Nu este o întîmplare că inovatori în psihologia cognitivă ca J. Bruner, G. Miller, J. Piaget sau H. Simon nu au avut nevoie de ipoteze specifice de natură neurofizilogică pentru a concepe cercetări care rămîn mereu sursele de informație printre cele mai bogate asupra funcționării cognitive.

1.5. Cultură și cogefic

în prezent, experimentarea constituie metoda prin excelență de investigare în psihologia cognitivă. Cel mai adesea, ea constă în a face să varieze în mod sistematic diferite aspecte ale problemelor de ordin cognitiv pe care le supunem indivizilor cu scopul de a analiza strategiile utilizate pentru a le rezolva. Rezultă, de aici, o viziune foarte personală:

„Un mare număr de cercetări actuale asupra proceselor cognitive le consideră ca independente de orice context, ca o proprietate a organismului (sau a capului), și nu ca pe o proprietate a organismului în raport cu un mediu specific.” (Glick, 1974, 378).

Concepțiile dominante în psihologia cognitivă reprezintă o abstracție, când ele izolează individul de contextul social în care aceste activități cognitive, se desfășoară.

În această introducere, noi nu vom insista îndelung asupra problemei experimentării: restul cărții va arăta că noi o promovăm ca metodă pentru a studia intervenția dinamicilor sociale în activitățile cognitive legate de raționament, însă un exemplu se poate dovedi util. Îl împrumutăm de la Greenfield și Bruner (1971), care arată cum concepții culturale generale vehiculând valori cu o orientare mai individualistă sau mai colectivă pot să interfereze cu strategiile cognitive individuale ale copiilor confrunțați cu probe de tip piage-tian. Copiii studiați erau senegalezi școlarizați sau neșcolarizați, membri ai grupului etnic Wolof. Copiii neșcolarizați răspundeau în mod diferit de ceilalți în timpul unei probe de conservare a lichidelor. Atunci când un adult transfera lichidele în pahare de forme diferite, copiii pretindeau cei mai adesea că cantitatea de lichid se schimba, dar nu acesta era cazul când ei puteau să facă

MIZELE SOCIALE ÎN STUDIUL INTELIGENȚEI

25

ei înșiși transvazările. Făcând aceasta, explică autorii, copilul exercită o anumită stăpânire asupra situației și nu recurgea la explicații de tip magic, nici nu atribuia puteri extraordinare experimentatorului, pentru că știa că el însuși nu era dotat cu asemenea puteri. În cadrul unei culturi întemeiate foarte mult pe valori colective, copilul ar fi căutat în primul rând o explicație de natură socială, și o simplă modificare de situație a fost suficientă pentru a-l orienta către explicații de natură fizică. Ceea ce dovedește că dinamica culturale complexe pot fi studiate experimental.

Cu toate acestea problema nu este numai și nici în primul rând de ordin metodologic. Ea este teoretică și se referă la statutul activităților legate de raționament la un individ. În această privință, întreaga operă a lui Bruner aduce o contribuție decisivă. De la început, când studia procesele de percepție, el a insistat asupra intervenției valorilor sociale (Bruner și Goodman, 1947). El a contribuit în mod important la studiul proceselor individuale ale raționamentului și la studiul dezvoltării cognitive la copil. Fondind împreună cu G.A. Miller Centrul pentru Studiile Cognitive de la Harvard, el a fost unul dintre principalii protagoniști ai „revoluției cognitive” (cf. G. Gardner, 1987). Trecând prin psihologia educației, el a întreprins o serie de cercetări despre achiziția limbajului unde a insistat, spre deosebire de Chomsky, asupra rolului interacțiunii sociale în această achiziție (Bruner, 1975). Nu este deci surprinzător faptul că acest protagonist al științelor cognitive se exprimă cu un anumit resentiment cu privire la devenirea lor actuală :

„Vom lăsa istoricilor ideilor grija de a retrasa ceea ce s-a întâmplat, în istoria intelectuală a ultimului sfert de secol, cu acest impuls original al revoluției cognitive și cum s-a fragmentat și tehnicizat acesta. Să indicăm doar câteva jaloane care vor da o idee asupra terenului intelectual pe care evoluam cu toții. Astfel, încetul cu încetul, accentul s-a deplasat de la semnificație la informație și de la construirea semnificației la tratamentul informației. Sînt totuși lucruri foarte diferite. La originea acestei alunecări se află o metaforă care a devenit dominantă, cea a calculatorului;

Cu această măsură s-a ajuns să se judece dacă un model teoretic era valabil. Informația nu se mai interesează de semnificație.” (Brunner, 1991, 20).

Bruner nu a rămas la acest diagnostic sever. El a căutat o soluție altundeva, întorcîndu-se spre psihologia culturală a cărei problemă centrală este

„aceea a felului în care să construim o știință a mentalului permițîndu-ne să ne ocupăm de semnificație și procesul prin care, în mijlocul unei comunități, ea este creată și negociată... Obiectivul o dată fixat, trebuie să reflectăm asupra conceptului de cultură și la rolul său constitutiv. Este probabil o evidență. Dar ea era atît de incontestabilă încît noi nu am apreciat-o cu claritate de la început. În plus, eram psihologi, formați de o tradiție care pune în centru individul. Cu toate acestea, sistemele simbolice folosite de oameni pentru a construi semnificații funcționează deja; ele se află deja «acolo», profund înrădăcinate în cultură și în limbaj. Ele constituie un instrumentar comun cu totul deosebit: cel care îl utilizează devine dintr-o dată reflexul comunității” (ibid., 26).

26

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Bruner regăsește astfel preocupări care erau deja foarte vii la unul dintre întemeietorii psihologiei genetice cognitive de tip piagetian, Baldwin (1913, 107-8):

„Societatea în care se naște copilul nu trebuie concepută ca un simplu agregat compus dintr-un anumit număr de indivizi biologici. Este vorba mai degrabă de un ansamblu de produse mentale, de o rețea de relații psihice care modelează și formează fiecare nouă persoană spre maturitate. Persoana intră în rețea ca o nouă celulă în țesutul

social, se integrează dinamicii lui, îi dezvăluie natura și contribuie la creșterea lui. Este, într-adevăr, vorba de un țesut, de natură psihologică, în dezvoltarea căruia individul este diferențiat. Nu intră în țesut ca un individ; dimpotrivă, el nu este un individ decât atunci când iese de acolo printr-un procedeu de «înmugurire» sau de «diviziune celulară» pentru a continua analogia fiziologică. Societatea este un ansamblu de valori și de stări mentale și morale care se perpetuează în indivizi. În eul (moi) personal, socialul devine individualizat". Astfel, cercul este întrucitva închis. La începutul oricărei reflecții psihologice asupra naturii raționamentului se găsește o afirmație foarte marcată asupra caracterului ei social și această afirmație este reluată cu și mai multă forță după ani de psihologie cognitivă ocultînd natura socială a raționamentului. Sîntem atunci condamnați la o oscilare între studiul individului, de preferință neuronal (cf. Changeux, 1983) și studiul produselor culturale? Acestea sînt, desigur, două niveluri de explicare foarte importante, dar pentru a le articula trebuie să avem în vedere multe alte niveluri de explicare care se situează între „neuron și națiune”, pentru a utiliza expresia lui Gardner (1987, 391). Inteligența și cultura sînt legate în multiple moduri; mai ales în situația de interacțiuni sociale vom studia, în ceea ce ne privește, felul în care intervine societatea în construirea inteligenței individuale. În capitolul următor va fi propusă o definiție a inteligenței care nu va mai fi formulată numai în termeni individuali, nici în termeni culturali generali, ci va postula că inteligența umană se elaborează în relații interindividuale, stabilindu-se în situații sociale specifice. Această lucrare nu are pretenția de a rezolva toate problemele evocate în prezentul capitol; ea va încerca să propună un cadru teoretic și paradigme de investigare mai adecvate pentru a studia legăturile dintre planurile cognitiv și social, permițîndu-ne astfel să ieșim din impasurile caracteristice pentru studiile actuale asupra inteligenței.

O definiție socială a inteligenței

Problemele puse de studiul actual al inteligenței nu vor putea fi rezolvate decât în cadrul unei definiții a acesteia, ținînd seama de aspectele sale în același timp individuale și sociale. Acest capitol ar dori să propună o asemenea definiție. Nu avem totuși pretenția de a fi primii care pun problema inteligenței în acești termeni: discipline atît de diferite ca etnologia, etologia animală, sociologia, psihologia sau psihologia socială au propus deja o definiție socială a inteligenței, în epoci diferite și în școli de gîndire foarte variate. Din nefericire, aceste definiții diferite au rămas mai degrabă postulate și nu au lăsat loc nicicum pentru curente de cercetare susținută. Cea de-a doua parte a acestui capitol va propune o concepție socială asupra inteligenței, care poate face obiectul cercetărilor sistematice și experimentale, ale căror axe mari vor fi descrise, furnizîndu-se exemple concrete în cele patru capitole următoare.

2.1. Postulatul socialului

O concepție socială asupra inteligenței este deja prezentă în scrierile lui Wilhelm Wundt. Se știe că creatorul metodei experimentale în psihologie rezerva această metodă pentru studiul proceselor elementare de senzație și asociație, care sînt cărămizile și cimentul vieții psihice. El destina psihologia socială studiului fenomenelor cognitive mai complexe, care nu găsesc o formă stabilă decât într-o producție colectivă. Or, după cum pretindea Wundt, colectivul nu putea fi studiat decât printr-o metodă de observație nonexperimentală :

„Psihologia socială propriu-zisă recurge la metoda observației pure, obiectele observațiilor sale fiind produsele mentale. Natura legăturilor întreținute de aceste produse cu comunitățile sociale, și care au dat psihologiei sociale numele său, își are originea în faptul că producțiile mentale ale unui singur individ sînt de natură prea variabilă pentru a fi observate cu obiectivitate. Aceste fenomene nu ating un grad necesar de consistență decât atunci când devin colective.” (Wundt, 1907, 26-27).

Dacă trebuie într-adevăr să studiem fenomenele mentale în contextul lor social, este totuși timpul să depășim dihotomia dintre psihologie și psihologia socială (Doise, 1982). Noi vom demonstra că metoda experimentală, și

nu

28 PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ
numai observația pură, poate fi indispensabilă studiului proceselor mentale mai complexe. Psihologia socială pe care Wundt o practica și recomanda era în realitate o Volkerpsychologie, o psihologie comparativă, bazată pe un demers etnografic constînd în descrierea obiceiurilor, a tradițiilor și moravurilor din diferite societăți umane, așa cum au fost raportate de către călători, misionari și exploratori. Dimpotrivă, vom încerca să sesizăm legăturile dintre factorii sociali și procesele cognitive în cadrul propriei noastre culturi.

Durkheim a vizitat laboratorul lui Wundt, la care admira „munca experimentală în psihologie, cu centrarea sa asupra problemelor precise și bine delimitate și cu refuzul generalizărilor vagi și al proiecțiilor metafizice” (Lukes, 1975, 90); el credea, de asemenea, că fenomenele mentale complexe trebuiau să fie studiate ca fenomene sociale. Astfel, viguros apărută, concepția asupra unei geneze sociale a operațiilor logice este opusă tezei după care interacțiunea cu obiectele și cu mediul ar fi la originea dezvoltării anumitor funcționări cognitive:

„Oricît de departe ar fi, cum pare se admite Frazer, relațiile logice dintre lucruri care au servit ca bază pentru relațiile sociale dintre oameni, în realitate acestea sînt cele care au servit ca prototip pentru cele dintîi. După el, oamenii s-ar fi împărțit în clanuri în funcție de o clasificare prealabilă a lucrurilor; or, din contra, ei au clasat lucrurile pentru că erau împărțiți în clanuri”.

Teza lui Durkheim și Mauss (1969, 83) este într-adevăr că:

„Primele categorii logice au fost categorii sociale; primele clase de lucruri au fost clasele de oameni în care

aceste lucruri au fost integrate. Pentru că oamenii erau grupați și se gîndeau sub formă de grupuri, ei au grupat în mod ideal celelalte ființe, iar cele două modalități de grupare au început să se confunde pînă la a nu putea fi deosebite. Fratriile au fost primele genuri; clanurile, primele specii. Lucrurile erau considerate ca făcînd parte integrantă din societate și locul lor în societate determina locul lor în natură. Chiar ne putem întreba dacă maniera schematică în care genurile au fost în mod obișnuit concepute nu ar depinde parțial de aceleași influențe. Este un fapt de observație curentă că lucrurile cuprinse în ele sînt în general imaginate ca fiind situate într-un fel de mediu ideal, de circumscriere spațială mai mult sau mai puțin net limitată. Cu siguranță, nu este întîmplător faptul că, atît de des, conceptele și raporturile dintre ele au fost figurate prin cercuri concentrice, excentrice, interioare, exterioare unele altora etc. Această tendință de a ne reprezenta grupări pur logice sub o formă care contrastează cu natura lor adevărată nu ar veni din faptul că ele au început să fie concepute sub forma unor grupuri sociale, ocupînd, prin urmare, un amplasament determinat în spațiu ? Și nu am observat această localizare spațială a genurilor și speciilor într-un număr destul de mare de societăți foarte diferite ?". Sub forme diferite, această teză istorică asupra sociogenezei operațiilor cognitive este foarte răspîdită. De exemplu, teza organizării sociale a vîână-torii ca motor al dezvoltării cognitive la anumiți hominieni a devenit foarte populară (Ardrey, 1977; Mendel, 1977; Moscovici, 1972). Organizarea

O DEFINIȚIE SOCIALĂ A INTELIGENȚEI

29

primitivă a muncii (și îndeosebi interschimbabilitatea rolurilor pe care ea ar fi determinat-o) este considerată ca o matrice generatoare de diferite alte forme de activități structurate și îndeosebi cea a limbajului. Astfel este exemplul hăituielii vînatului: activitatea de hăițăș constituie aparent un contrasens ; numai punerea sa în corespondență cu cea a altor vîânători îi dă o semnificație și o face să scape contrasensului aparent :

„Gonirea vînatului duce la satisfacerea unei necesități, dar nicidecum pentru că astfel sînt raporturile naturale în situația materială dată; este mai degrabă contrariul; în mod normal, aceste raporturi naturale sînt astfel încît înspăimîntarea vînatului înlătură orice posibilitate de a pune mîna pe el. Cine atunci, în cazul de față, leagă rezultatul imediat al acestei activități și rezultatul său final ? Nu este, evident, nimic altceva decît raportul individului cu ceilalți membri ai colectivității, grație căruia primește partea sa de pradă, parte din produsul activității de muncă în colectiv. Acest raport, această relație se realizează datorită activității celorlalți indivizi. Ceea ce înseamnă că tocmai activitatea celorlalți oameni este cea care constituie baza materială obiectivă a structurii specifice a activității individului uman; istoricește, prin modul său de apariție, legătura dintre motivul și obiectul unei acțiuni nu reflectă relații și raporturi naturale, ci relații și raporturi obiective sociale. Astfel, activitatea complexă a animalelor superioare, supusă raporturilor naturale între lucruri, se transformă la om într-o activitate supusă de la început relațiilor și raporturilor sociale. Aici este cauza imediată care dă naștere formei specific umane de reflectare a realității, conștiința umană." (Leontiev, 1976, 71).

Inteligența este adesea definită drept capacitatea de adaptare la un mediu. Pe drept cuvînt, etologii subliniază că primatul și oamenii nu trebuie numai să se adapteze la un mediu fizic, ci deopotrivă la un mediu social. Mediul social ar stimula cel mai mult evoluția capacităților cognitive. Astfel, indivizii din speciile antropoide și chiar din triburile umane nu utilizează decît rareori toate capacitățile cognitive observate la el pentru a rezolva problemele de supraviețuire biologică în mediul lor natural:

„Sîntem confrunțați cu un paradox. În mai multe rînduri, a fost demonstrat, în situațiile artificiale ale laboratorului de psihologie, că maimuțele antropoide posedă o uimitoare putere de a raționa creativ; totuși, nu găsim echivalentul la aceleași animale observate în mediul lor natural. Nu mi s-a prezentat încă niciodată o observație de teren arătînd un cimpanzeu (sau, în această privință, un boșiman) care își utilizează capacitatea deplină de raționare inferențială pentru a rezolva o problemă practică de natură biologică." (Humphrey, 1976, 307).

De ce primatul superioare ar fi atunci inteligente și, cum se pare, mai inteligente decît alte specii ? Pentru că ele trebuie să dobîndească cunoștințe elementare, dar indispensabile adaptării lor fizice, pe parcursul inserției lor într-o comunitate socială. Funcția principală a inteligenței lor creatoare ar fi atunci cea de a se adapta la viața socială. Și cercetătorii conchid realmente că cerințele cognitive cele mai complexe puse primatelor superioare sînt de

30

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

origine socială. Pe parcursul adaptării lor la mediul social, mult mai complex din punct de vedere cognitiv, primatul superioare și oamenii se adaptează la mediul lor fizic.

Un ansamblu de cercetări asupra primatelor arată (Chance și Larsen, 1976) cum respectul continuu al diferitelor ordine ierarhice, într-un același grup și în situații mereu schimbătoare, necesită simultan la indivizi o activitate de atenție susținută și un efort pentru a atrage atenția celui alt. Acestea sînt operații cognitive deja foarte complexe. Alți autori consideră că un aspect important al dezvoltării cognitive este capacitatea de a suspenda o activitate (capacitate pe care ei o numesc „factorul P”, de la cuvîntul „postponement” :

„Caracteristica esențială a factorului P este de a inhiba, într-o situație dată și cel puțin temporar, un răspuns instinctiv care, înainte, era normal, cu scopul de a-i substitui un răspuns nou și inteligent, adică adaptativ" (Stenhouse, 1976-1977, 53).

Aparent, factorul social nu intră în această definiție ; dar, atunci când este descrisă apariția acestui aspect al inteligenței la hominieni, este descrisă tocmai punerea momentană între paranteze a atenției acordate unei structuri ierarhice permițând organizarea unei interacțiuni sociale în care indivizii ocupă poziții interschimbabile: „Dacă se acceptă că dobândirea mersului biped a fost urmată de o extindere a grupului social cu adoptarea concomitentă a prădării, atunci ce presiuni noi putem presupune că acționează asupra factorilor de inteligență în această nouă situație? Când cooperarea socială trebuie să se adauge organizării ierarhice, caracteristică primatelor vegetariene, una dintre primele exigențe rezultate de aici trebuie să fie slăbirea mecanismelor de dominație socială. Aceste mecanisme nu pot fi abolite pentru că, în anumite condiții, ele rămân funcționale; de asemenea, abolirea lor completă nu ar putea să se producă fără rupturi nedorite în alte sectoare ale repertoriului de comportamente. În acest caz era necesară capacitatea de a suprima momentan interacțiunile ierarhizate (de exemplu, în timpul vânătorii), dar nu în alte momente (de exemplu, când era vorba despre repartizarea spațiului de dormit sau a partenerilor sexuali și, probabil, când era vorba și despre respingerea prădătorilor.” (Stenhouse, 1973, 173).

Etnologii, etologii și psihologii nu duc lipsă de imaginație atunci când proiectează geneza socială a inteligenței într-un trecut istoric îndepărtat. De asemenea, ei nu văd cauzalități unidirecționale liniare, ci retroacțiuni continue între dezvoltarea capacităților intelectuale (situate în neocortex) și dezvoltarea organizărilor sociale mai complexe. O organizare socială dată ar favoriza apariția capacităților cognitive noi. Acestea, la rândul lor, ar face posibilă dezvoltarea organizărilor sociale mai complexe și așa mai departe. Anumiți cercetători (Fox, 1972) insistă asupra acestor retroacțiuni dintre dezvoltarea adaptării sociale și structurile neocortexului, arătând totodată, pe linia lucrărilor

O DEFINIȚIE SOCIALĂ A INTELIGENȚEI

31

lui Levi-Strauss, cum regulile sociale simple și elementare care guvernează căsătoria pot produce sisteme de înrudire foarte complexe, impunând reglări cognitive tot mai evolute. Calculele genealogice nu par a fi fost inventate de către etnologi: ele se aflau deja la baza practicilor sociale din vechime.

2.2. Mead, Piaget, Vigotki

Dar să părăsim terenul reconstrucțiilor istorice pentru a vedea cum psihologii și psihologii sociali propun o explicație de natură socială a faptului că, în primii ani ai existenței lor copii de specie umană devin „inteligenți”. În țări atât de diferite ca Statele Unite, Elveția sau Uniunea Sovietică, în cursul anilor douăzeci și treizeci, sociogeneza operațiilor cognitive la copii făcea obiectul unui anumit consens.

Astfel, scrierile apărute postum ale lui G.H. Mead propun o conceptualizare a legăturilor între interacțiunea socială și dezvoltarea intelectuală, pornind de la noțiunea de conversație prin gesturi: înainte chiar de apariția conștiinței de sine sau a gândirii propriu-zise, interacțiunea a doi indivizi furnizează deja o bază pentru construcția gândirii simbolice. Actul unui individ față de un altul se adaptează la reacția posibilă a acestuia; astfel, gestul unuia pregătindu-se să reacționeze față de celălalt este deja, într-o anumită măsură, un semnificat care se raportează la un semnificat. „În scrimă, a para înseamnă a interpreta lovitura (de sabie); în aceeași manieră, în actul social, reacția adaptativă la gestul celui alt este o interpretare a acestui gest; este semnificația acestui gest” (Mead, 1963, 67). Gândirea ar fi o interiorizare a conversației prin gesturi: „În experiența noastră, interiorizarea conversațiilor prin gesturi pe care le facem împreună cu ceilalți în procesul social este însăși esența gândirii. Gesturile interiorizate astfel sînt simboluri semnificative pentru că ele au aceleași semnificații pentru toți indivizii unei societăți date ; respectiv, ele fac să se nască aceleași atitudini la cei care le fac și la cei care reacționează la ele. Altfel, individul nu ar putea să le interiorizeze” (ibid., 41). Această interiorizare s-ar realiza într-un mod privilegiat atunci când conduitele verbale se îmbină cu conversația prin gesturi: „Dacă interlocutorul utilizează un gest vocal asemănător celui pe care îl aude și dacă el și-l repetă punându-se în locul celui care vorbește, el posedă atunci semnificația a ceea ce aude, are o idee, semnificația a devenit a lui” (ibid., 92).

Piaget, a cărui ultimă practică de cercetare face abstracție de intervenția factorilor sociali în dezvoltarea cognitivă, propune în aceeași epocă o concepție asupra dezvoltării cognitive făcînd să intervină în mod explicit factorul social, într-un articol intitulat „Logică genetică și sociologie” (Piaget, 1976&, 67), publicat pentru prima dată în 1928, el face o distincție între autism, care ar fi o formă accentuată de gândire egocentrică, constrîngerea socială, care ar da

32

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

loc unei gândiri conformiste și neautonome, și cooperare, definită ca „orice raport între doi sau n indivizi egali sau crezîndu-se astfel, altfel spus orice raport social în care nu intervine nici un element de autoritate sau de prestigiu”. Și adaugă:

„este foarte dificil să clasezi conduitele, altfel decît prin grade, în coercitive și de cooperare: produsul unei cooperări poate fi impus ca urmare a constrîngerii etc. Dar, de fapt, distincția este inteligibilă și, în practică, se ajunge la o estimare suficientă pentru necesitățile discuției. Acestea fiind spuse, noi credem că numai cooperarea constituie un proces generator de rațiune, autismul și constrîngerea socială neajungînd decît la prelogică sub toate formele sale.”

Articolul se termină astfel:

„În concluzie, credem că viața socială este o condiție necesară dezvoltării logicii. Credem deci că viața socială

transformă individul în însăși natura sa, făcându-l să treacă de la starea autistă la starea de personalitate. Vorbind despre cooperare, ne gândim așadar la un proces creator de noi realități, și nu la un simplu schimb între indivizi dezvoltați în întregime. (...) Constrângerea socială nu este decât o etapă către socializare. Numai cooperarea asigură echilibrul spiritual, care permite deosebirea dintre starea de fapt a operațiilor psihologice și starea de drept a idealului rațional." (Ibid., 80).

Cu ocazia unui colocviu, în 1931, Piaget rezuma astfel ideile sale asupra rolului cooperării interindividuale în elaborarea activității intelectuale :

„Cooperarea este sursa a trei feluri de transformări ale gândirii individuale, toate trei fiind de natură să permită indivizilor o mai mare conștiință a rațiunii imanente oricărei activități intelectuale. În primul rând, cooperarea este sursă a reflecției și a conștiinței de sine. Din acest punct de vedere, ea marchează o inversare de sens nu numai în raport cu inteligența senzorio-motorie proprie individului, ci și în raport cu autoritatea socială, care generează credința coercitivă și nu o adevărată deliberare. În al doilea rând, cooperarea disociază între subiectiv și obiectiv. Ea este astfel sursă de obiectivitate și corectează experiența imediată în experiență științifică, în vreme ce constrângerea se limitează la consolidarea celei dintâi, promovind doar egocentrismul la rang de sociomorfism. În al treilea rând, cooperarea este sursă de reglare. Dincolo de simpla regularitate percepută de individ și de regula eteronomă impusă prin constrângere, în domeniul cunoașterii ca și în morală, ea instaurează regula autonomă, sau regula deplinei reciprocități, factor de gândire logică și principiu al sistemului de noțiuni și de semne." (Piaget, 1976c, 114).

L.S. Vîgoțki deceda în 1934 ; în același an apărea cu titlu postum o lucrare (Vîgoțki, 1962) în care el ataca anumite concepții ale lui Piaget în legătură cu limbajul infantil. Autorul genevez insista prea mult, după el, asupra caracteristicilor egocentrice (monologuri, necoordonare între discursurile simultane ale diferiților copii) ale primului limbaj. Pentru Vîgoțki (1962, 19-20), limbajul egocentric nu ar fi în fapt decât o etapă intermediară:

O DEFINIȚIE SOCIALĂ A INTELIGENȚEI

33

„Limbajul egocentric, ca formă lingvistică specifică, este legătura genetică cea mai importantă în trecerea de la limbajul vorbit la limbajul interiorizat; el corespunde unei faze intermediare între diferențierea funcțiilor limbajului vorbit și transformarea finală a unei forme de limbaj vorbit în limbaj interiorizat. Acest rol al limbajului egocentric în dezvoltare este cel care îi dă o asemenea importanță teoretică. Întreaga concepție asupra dezvoltării limbajului diferă profund în funcție de interpretarea dată rolului limbajului egocentric. Astfel stăpînul nostru al dezvoltării - limbajul social, apoi limbajul egocentric și, în sfîrșit, limbajul interiorizat - se opune stăpînului behaviorist tradițional - limbajul vorbit, șușotirea, limbajul interiorizat - și secvenței piagetiene - de la gândirea autistă nonverbală la vorbirea socializată și la gândirea logică, trecînd prin gândirea egocentrică și vorbire. În concepția noastră, adevărata direcție în dezvoltarea gândirii nu merge de la individual către social, ci de la social către individual."

Altfel spus:

„Puțin mai tîrziu în dezvoltare, se produce cea mai mare schimbare în capacitatea infantilă de a utiliza limbajul ca un instrument de soluționare a problemelor : limbajul socializat (utilizat mai înainte pentru a se adresa adultului) devine interiorizat. În loc să se adreseze adultului, copiii se adresează lor înșile; limbajul dobîndește o funcție intrapersonală în plus față de utilizarea sa interpersonală. Cînd copiii adoptă, pentru a se conduce pe sine, un mod de comportare care mai înainte a fost utilizat în privința altor persoane, cînd își organizează propriile lor activități în felul unei conduite sociale, ei reușesc să aplice o orientare socială lor înșile. Istoria procesului de interiorizare a limbajului social este în același timp istoria socializării inteligenței practice a copiilor." (Vîgoțki, 1978, 27).

Pentru același autor,

„tentativa nereușită a copilului (care caută să atingă un obiect) nu generează o reacție din partea obiectului, ci din partea unei alte persoane. Plecînd de aici, prima semnificație a acestei mișcări de apucare care eșuează este stabilită de către celălalt. Abia mai tîrziu, cînd copilul poate stabili legătura între actul nereușit al apucării și ansamblul situației obiective, începe să-și considere actul ca un act de indicare. În momentul stabilirii acestei legături, actul își schimbă funcția: dintr-un act orientat către obiect, devine un act destinat celui alt, un mijloc de a stabili relații. Actul de a apuca se schimbă în act de a indica. Rezultatul acestei schimbări este o simplificare a mișcărilor fizice, devine un mod de a indica putînd fi considerat ca un adevărat gest! Un adevărat gest nu există decât atunci cînd își manifestă în mod obiectiv toate funcțiile de a indica pentru celălalt și cînd celălalt îl consideră ca un astfel de gest. Semnificația și funcțiile sale sînt create mai întîi printr-o situație obiectivă și, apoi, prin indivizii care înconjoară copilul." (Ibid., 56).

O generalizare importantă decurge de aici:

„Un proces interpersonal se transformă într-un proces intrapersonal. Fiecare funcție apare de două ori în dezvoltarea culturală a copilului: mai întîi la nivel social și apoi la nivel individual; mai întîi între indivizi (interpsihologică) și apoi în copil (intrapshologică). Aceasta se aplică la fel de bine atenției voluntare ca și memoriei logice și formării conceptelor. Toate funcțiile superioare încep ca relații efective între indivizi umani." (Ibid., 57).

Trei concepții, fără îndoială, diferite, se pun, așadar, de acord pentru a trata cu insistență despre intervenția factorilor sociali în dezvoltarea cognitivă. Ce au devenit aceste concepții o jumătate de secol mai târziu ? Se poate afirma că, dacă au supraviețuit, ele nu se reflectă deloc în curentele dominante de cercetare asupra dezvoltării cognitive. Ideile lui Mead asupra conversației prin gesturi sînt citate în scrieri de natură filosofică sau epistemologică, dar nu au făcut obiectul cercetărilor sistematice. Îndeosebi celălalt aspect al activității sale, referitor la originea socială a definirii de sine și la interiorizarea valorilor, a reținut atenția cercetătorilor și a făcut din Mead un predecesor al interacționismului simbolic. Încă din timpul vieții lui Vîgoțki, cercetările (Luria, 1976) conduse în Uzbekistan au arătat cum schimbările sociale importante ale colectivizării și alfabetizării comunităților agrare determină o capacitate de raționare mai abstractă. Dacă aceste rezultate au fost regăsite (Cole, Gay, Glick și Sharp, 1971) în momentul schimbărilor culturale (școlarizare și urbanizare) în alte țări, totuși nu se poate afirma că asemenea cercetări au permis clarificarea proceselor intermediare care unesc schimbările în stilul de raționare cu răsturnările istorice atât de profunde, cum ar fi colectivizarea mijloacelor de producție. Chiar dacă Vîgoțki insistă asupra necesității de a situa studiul funcționării cognitive în contextul său istoric, pentru el era la fel de necesar să analizeze interacțiuni pentru a explica dezvoltarea cognitivă a copiilor. În Marea Britanic, au fost făcute studii (Schaffer, 1977 ; Murphy și Messer, 1977) asupra originii relațiilor sociale la copii și îndeosebi asupra genezei semnului de indicare, într-un cadru teoretic care îl reamintește pe cel al lui Vîgoțki.

În primul capitol, am arătat că nici Piaget, nici elevii săi nu au încorporat studiul factorului social în multiplele lor cercetări. Aceasta nu îl împiedică pe autorul genevez să citeze factorii de interacțiune socială și de moștenire culturală în același timp cu cei de maturizare biologică și de echilibrare pentru a explica dezvoltarea cognitivă a copilului. Cooperarea indivizilor rămîne „punctul de plecare al unei serii de condiții importante pentru constituirea și dezvoltarea logicii” (Piaget, 1956, 194). Într-un anumit fel, cazul lui Piaget este tipic pentru decalajul ce a subzistat între concepțiile generale și efortul de cercetare teoretică și empirică care ar fi trebuit să le explice. Piaget pare de altminteri să admită: „Inteligența umană se dezvoltă, la individ, în funcție de interacțiunile sociale neglijate, în general, mult prea mult” (Piaget, 1967, 260).

Să tragem o concluzie : un curent teoretic important în științele umane admite originea socială a inteligenței, fie că se studiază evoluția sa istorică sau evoluția sa la individ. Totuși, studiile despre inteligență efectuate de către psihologi fac abstracție cel mai adesea de caracteristicile sale sociale. Astfel, concepțiile sociale asupra inteligenței au rămas, întrucîtva, niște postulate: natura socială a inteligenței este recunoscută, dar nu o studiem în această

O DEFINIȚIE SOCIALĂ A INTELIGENȚEI

35

perspectivă. Situația a creat problemele definite în capitolul precedent. Cum să ieșim din impas, cum să inițiem un studiu al inteligenței care să țină cont de natura sa socială ? După părerea noastră, soluția se găsește în elaborarea teoretică a unei definiții a inteligenței integrînd componenta socială și putînd face obiectul studiilor empirice. Mead, Piaget și Vîgoțki nu ne-au lăsat nici paradigme, nici proceduri empirice pentru a ilustra concepțiile lor sociale asupra inteligenței, ci doar idei. Cu toate acestea, ideile lui Vîgoțki asupra dezvoltării sociale a inteligenței, mai mult decît cele ale lui Piaget, sînt astăzi prelucrate de către mai mulți autori, deopotrivă în Statele Unite (cf. Wertsch, 1985) și în Europa, îndeosebi în Italia (Mecacci, 1983), în Țările de Jos (Van der Veer, 1984), în Franța (Deleau, 1990) sau în Elveția (Schneuwly și Bronckart, 1985). Utilizarea scrierilor lui Vîgoțki este dintre cele mai diferite, mergînd de la construirea unei epistemologii normative asupra a ceea ce ar trebui să fie științele sociale (cf. Bronckart, Clemence, Schneuwly și Schurmans, 1996) pînă la studiul interacțiunilor comunicative (Deleau, 1990). O noțiune specială care este adesea împrumutată de la el este cea de zonă proximală de dezvoltare (Vîgoțki, 1978, 87-88), adică aceea a capacității de a accede la o fază ulterioară de dezvoltare, mai ales imitînd un model ușor mai avansat (cf. Rogoff, 1990 ; Tudge, 1992). Înscriindu-se în orientarea generală a lucrărilor lui Vîgoțki, propriile noastre cercetări, după cum vom arăta în ceea ce urmează, s-au străduit îndeosebi să „socializeze” o teorie mult mai elaborată asupra dezvoltării cognitive, cum este cazul cu cea a lui Piaget.

2.3. Către o nouă abordare psihosociologică

Mai multe ansambluri de lucrări în psihologie și în psihologia socială permit să se creeze legături între studiul funcționării cognitive și efectul anumitor factori sociali. Astfel, cercetările asupra întăririi studiază felul în care un organism își schimbă și își adaptează comportamentul pentru a produce efecte benefice și a evita efecte nocive. Teoria efectului a fost dezvoltată în mod deosebit de către Skinner (1971) și s-a dovedit eficace în producerea condiționărilor atât la animale, cît și la oameni. Or, este evident că, la oameni, întăririle pozitive sau negative sînt adesea de origine socială. Teoria efectului constituie, prin urmare, o abordare permițînd articularea cognitivului și a socialului, cel puțin pentru a explica anumite forme de învățare. Psihologia socială tradițională oferă deopotrivă un ansamblu de lucrări (Bandura și Walters, 1963) asupra imitației modelelor. O astfel de teorie, făcînd să intervină apartenențe sociale comune modelului și eventualului imitator, permite totodată studii articulînd individualul și colectivul pentru a da seama de anumite modalități de apropiere a unei moșteniri culturale. Tarde (1898), care la sfîrșitul secolului trecut voia deja să construiască o psihologie socială întemeiată pe studiul proceselor de imitație, a făcut școală (cf. Winnykamen, 1990).

Oricât de utile ar putea fi cele două direcții de reflecție, ele nu ni se par astăzi cele mai apte să descrie funcționarea operațiilor cognitive complexe la individ. Teoria lui Piaget, explicând cum schemele cognitive cele mai elementare se integrează în structuri din ce în ce mai complexe în cursul dezvoltării individului, descrie într-o manieră mai adecvată și mai directă principalele faze ale dezvoltării cognitive.

Pentru Piaget, „operațiile intelectuale constituie acțiuni interiorizate, reversibile (din punct de vedere al inversării sau al reciprocității la nivel concret, și al celor două în același timp, la nivel formal) și coordonate în structuri de ansamblu” (Piaget, 1976[^], 187). Baza acestei definiții este așadar acțiunea, ale cărei efecte pot fi anulate printr-o acțiune inversă sau compensate printr-o altă acțiune. Aceste transformări nu se efectuează numai prin intervenții directe asupra realului: ele pot să se efectueze și în mod simbolic, prin gândire. Imitarea este un proces intermediar între gândirea în acțiune a oricărui copil mic și simbolizarea sau acțiunea interiorizată (Piaget, 1945). Acțiunile interiorizate sînt atunci coordonate progresiv în structuri de ansamblu pe care modelele logice le pot explica. De zeci de ani, aportul principal al lui Piaget la psihologie a fost descrierea acestor structurări, cu ajutorul modelelor logico-matematiche: a explica dezvoltarea cognitivă înseamnă a elabora modele ce permit să se înțeleagă în ce fel structurile cele mai dezvoltate sînt rezultatul transformărilor și al coordonărilor de structuri sau de scheme de nivel inferior.

Scopul nostru este de a propune o definiție socială integrînd concepția piagetiană asupra inteligenței. Dacă Piaget descrie activitatea intelectuală ca o coordonare, sîntem de părere că această coordonare nu este numai de natură individuală, ci și de natură socială. Ar însemna că individul ar dobîndi stăpînirea sistemelor de coordonări, mai apoi individualizate și interiorizate, tocmai coordonîndu-și acțiunile cu cele ale celorlalți. Restul acestei lucrări va explica și va ilustra definiția inteligenței întemeiată pe teza generală potrivit căreia coordonările între indivizi sînt la originea coordonărilor individuale, pe care le precedă și le generează.

A apăra teza conform căreia coordonările acțiunilor interindividuale joacă un rol causal în dezvoltarea cognitivă nu înseamnă atît a adera la concepțiile care afirmă că individul este modelat în mod pasiv prin reglări impuse din exterior. Concepția noastră este interacționistă și constructivistă: acționînd asupra mediului înconjurător, individul elaborează sisteme de organizare a acestei acțiuni asupra realului. În majoritatea cazurilor, el nu acționează singur asupra realului: coordonîndu-și propriile acțiuni cu cele ale celuilalt, elaborează sisteme de coordonare a acțiunilor sale și ajunge să le reproducă ulterior de unul singur. Cauzalitatea pe care noi o atribuim interacțiunii sociale nu este unidirecțională; ea este circulară și progresează în spirală: prin interacțiune, individul stăpînește anumite coordonări permițîndu-i să

O DEFINIȚIE SOCIALĂ A INTELIGENȚEI

37

participe la interacțiuni sociale mai elaborate care, la rîndul lor, devin sursă de dezvoltare cognitivă. Astfel, la niveluri precise de dezvoltare cognitivă, anumite interacțiuni sociale, acționînd ca unul dintre inductorii embriogenezei, cauzează dezvoltarea unei noi organizări cognitive.

Noțiunea de progres în spirală, articulînd dezvoltarea socială și cea cognitivă, prezintă o oarecare asemănare cu concepția care descria dezvoltarea istorică a inteligenței. Interacțiunile sociale mai complexe favorizau apariția capacităților cognitive mai evaluate grație cărora indivizii puteau participa la forme încă mai complexe de interacțiuni sociale. O astfel de retroacțiune, sau de dezvoltare în spirală, este esențială pentru definiția noastră și explică de ce o interacțiune socială nu este profitabilă în orice moment al dezvoltării unui individ. O anumită pre-cerință este necesară pentru a profita de o interacțiune socială, dar aceasta este în aceeași măsură produsul interacțiunilor sociale prealabile și mai elementare.

Dacă studiul istoric al începuturilor dezvoltării cognitive la om trebuie să se mulțumească doar cu reconstrucții plauzibile, noi nu sîntem în aceeași situație. Cînd avansăm ipoteza că formele interacțiunii sociale provoacă un progres cognitiv la un copil, la un nivel dat al dezvoltării sale, avem posibilitatea de a face copilul să participe la o interacțiune căreia să-i determinăm caracteristicile și ale cărei efecte consecutive le putem observa. Altfel spus, și contrar afirmației lui Wundt, avem posibilitatea de a studia în mod experimental efectele interacțiunii sociale (introdusă cu titlu de variabilă independentă) asupra dezvoltării cognitive (considerată ca variabilă dependentă). Metoda experimentală poate arăta ce interacțiuni și în ce momente sînt capabile să declanșeze un progres dat. Ea permite deopotrivă depășirea unei concepții care s-ar limita la paralelismul unic între cele două dezvoltări și s-ar mulțumi numai să arate că există o corespondență între ele. În acest sens, ne despărțim de practica piagetiană, întrucît nu studiază intervenția interacțiunii sociale ca atare, dar ne vom sprijini pe opera sa care ne oferă alegerea variabilelor dependente: progresele în studiu la copiii unei grupe de vîrstă date.

Înainte de a descrie axele principale în jurul cărora se regroupează lucrările noastre experimentale, să mai precizăm că ne-am limitat la studiul funcționării gândirii operatorii concrete, adică a noilor competențe dobîndite de copii către șase sau șapte ani și pe care le revelează organizarea acțiunilor lor asupra obiectelor prezente. Această alegere nu implică nicidecum ca geneza competențelor anterioare să se facă într-o manieră mai puțin socială. Din contra, anumite lucrări (Schaffer, 1978) au arătat cum diferite reglări care funcționează în primele luni ale copilăriei sînt de natură socială și se înscriu într-o interacțiune cu mama sau cu orice altă persoană ocupîndu-se de copil.

Cu mult timp înainte de a se bucura de folosirea cuvîntului, copilul poate participa la o formă de dialog, în cursul

căruia fazele activității lui coincid cu fazele de calm la mama sa și viceversa. De asemenea, reglarea privirii și a
38

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

atenției se efectuează într-un context social. împreună cu stăpînirea „actului de a semnala”, asemenea reglări sociale vor permite copilului să participe la interacțiuni din ce în ce mai complexe, după cum ele îi oferă accesul la lumea limbajului (cf. Camaioni și Laicardi, 1985).

Dacă ne interesăm într-un mod mai special de sociogeneza operațiilor concrete, este pentru că acestea constituie o nouă fază în dezvoltarea cognitivă, cu atît mai importantă cu cît ea deschide accesul învățării școlare propriu-zise. Nu rezultă de aici că progresele posterioare acestei perioade se fac într-o manieră mai individuală. Studiul activității științifice arată că raționamentul ipotetico-deductiv ai oamenilor de știință poate fi el însuși analizat ca un proces social de luare de poziție față de alți savanți și școli de gîndire.

2.4. Teme de cercetare

Stabilind ca teză centrală a acestei cărți pe aceea potrivit căreia coordonările cognitive sînt născute din coordonările sociale, adoptăm o poziție a psihologiei sociale actuale. Aceasta insistă asupra necesității de a depăși o abordare care s-ar limita la studiul interacțiunii între individ și obiect; ea recomandă studiul interacțiunilor mai complexe care unesc mai mulți indivizi în acțiunile lor asupra unui obiect sau în interacțiunile lor prin intermediul unui obiect. Studiul nostru asupra dezvoltării cognitive vrea deci să realizeze în acest domeniu trecerea „de la o psihologie bipolară (ego - obiect) la o psihologie tripolară (ego - alter - obiect), mutație necesară pentru că este mai conformă cu realitatea” (Moscovici și Ricateau, 1972, 141). Este ceea ce vom face dezvoltînd teoretic și ilustrînd experimental teza după care dezvoltarea cognitivă nu rezultă dintr-o simplă interacțiune a copilului cu mediul său fizic, ci că aceasta este mediatizată prin interacțiuni sociale cu unul sau mai mulți alți indivizi. Totuși, individul este adesea nevoit să acționeze singur asupra realității care îl înconjoară. Va fi el atunci în mod necesar „handicapat” în raport cu o situație „colectivă” în care acționează împreună cu ceilalți? O primă temă de cercetare se va referi tocmai la diferențele dintre performanțele cognitive ale indivizilor acționînd împreună asupra unui material dat și performanțele indivizilor acționînd singuri asupra aceluiasi material.

Interacțiunea strîcîturantă

Numeroase cercetări (cf. Keiley și Thibaut, 1969; Moscovici și Paicheler, 1973) în psihologia socială experimentală se referă la comparația între traviul individual și traviul în grup. Rezultă de aici că, după natura sarcinii, după resursele individuale ale membrilor grupului și după modul lor de interacțiune, traviul unui grup poate fi inferior, egal sau superior celui al individului confruntat izolat cu aceeași sarcină. Dar, în majoritatea acestor cercetări,

O DEFINIȚIE SOCIALĂ A INTELIGENȚEI

39

interesul se îndreaptă mai mult asupra comparării performanțelor decît asupra construirii noilor instrumente cognitive. La fel, dacă cercetări celebre asupra facilitării sociale (Zajonc, 1965) au arătat că numai prezența celuiilalt poate ameliora performanțele unui individ în diferite domenii, aici era vorba și de activarea răspunsurilor deja învățate, și nu de construirea de noi sisteme de răspuns pe care, de altfel, simpla prezență a celuiilalt le-ar împiedica. Aceste lucrări se referă deci, în principal, la diferitele forme de randament, pe linia studiilor efectuate de la sfîrșitul secolului al XIX-lea asupra performanțelor comparate ale sportivilor izolați sau în grup (Triplett, 1898).

Dacă lucrările asupra facilitării sociale arată că prezenta celuiilalt poate împiedica producerea răspunsurilor originale, puțin frecvente într-o populație dată, susținem, din contra, că interacțiunea socială poate fi producătoare de noi coordonări cognitive. Totuși, nu orice interacțiune și nu în orice moment al dezvoltării cognitive. într-adevăr, există situații de traviu colectiv în care indivizii nu sînt deloc incitați să-și coordoneze acțiunile : de exemplu, atunci cînd produsul colectiv poate fi obținut numai prin adunarea contribuțiilor individuale. Astfel, cînd mai mulți copii trebuie să deseneze în colectiv case sau personaje juxtapuse, necesitatea unei coordonări interindividuale este mai mică decît atunci cînd trebuie să deseneze împreună planul satului lor, în așa fel încît propriile lor case să figureze la locul lor adevărat (Cecchini, Dubs și Tonucci, 1972). Numai în cel de-al doilea caz ne putem aștepta la un progres datorat unei interacțiuni. Pe de altă parte, structurile autoritare dintr-un grup sau piedicile împotriva comunicării pot foarte bine limita participarea activă a anumitor membri la o acțiune coordonată. Nici în acest caz, nu trebuie să ne așteptăm ca produsul unui grup să fie neapărat superior, pentru că structura interacțiunii poate să fi fost astfel ca produsul grupului să se bazeze numai pe capacitățile individuale.

Cînd anumite competențe sînt deja stăpînite de către un individ, o interacțiune socială nu va produce o capacitate de coordonare care este deja prezentă. Se pot atunci observa cel mult diferențele de motivație, de randament, cum ne-au învățat tocmai cercetările asupra facilitării sociale. în astfel de cazuri, diferențele nu se vor stabili întotdeauna în favoarea performanței colective, individul care stăpînește perfect coordonările necesare și dispune de întreaga informație putînd uneori organiza mai rapid această informație decît ar face-o mai mulți indivizi care ar trebui să verifice informațiile procurate de către ceilalți și să se pună de acord asupra organizării lor sociale și asupra organizării informațiilor.

Pre-cerințele

Participarea la anumite interacțiuni sociale necesită competențe inițiale pentru ca ea să poată fi sursă de progres individual. Noi vom reține, într-adevăr, din teoria piagetiană concepția evolutivă sau genetică asupra construirii instrumentelor

40

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

cognitive la copil. Această dezvoltare se efectuează potrivit unor etape ; mai multe căi pot conduce de la o fază la alta (Longeot, 1978), iar decalajele pot exista în funcție de diferitele conținuturi cărora le sînt aplicate capacitățile dobîndite. Însă „echilibrările crescătoare” despre care vorbește Piaget (1975, 171) sînt în mare măsură elaborări ale organizărilor cognitive anterioare :

„Problema crucială este atunci de a înțelege mecanismul ameliorării reglărilor, altfel spus cauza echilibrărilor crescătoare sub dublul lor aspect de construcție și de coerență sporită. În ceea ce privește «cum»-ul lor, situația este clară: partea de construcție pe care o cuprind constă în elaborarea de operații sprijinite pe cele precedente, de relații ale relațiilor, de reglări ale reglărilor etc., pe scurt, de forme noi sprijinite pe formele anterioare și înglobîndu-le cu titlul de conținuturi”.

Pentru ca o nouă reglare să coordoneze reglările precedente, trebuie într-adevăr ca acestea să existe. Nu îl urmăm pe Piaget cînd afirmă mai apoi că „această elaborare rămîne în mod esențial endogenă”, pentru că ea este în aceeași măsură socială și individuală. Piaget numește acest proces de construire abstracție reflectantă:

„Abstracția reflectantă cuprinde două momente indisolubile: o «reflectare» în sensul unei proiecții pe un palier superior a ceea ce este împrumutat de la palierul precedent (...) și o «reflecție» în sensul unei reconstrucții sau reorganizări cognitive (mai mult sau mai puțin conștientă sau nu) a ceea ce a fost astfel transferat. Trebuie numai să se precizeze că această abstracție nu se limitează la utilizarea unei succesiuni de paliere ierarhice a căror formare i-ar fi străină: ea este cea care le generează prin interacțiuni alternate de «reflectări» și de «reflecții»”. (Ibid., 41).

Aici este o descriere a ceea ce se întîmplă cu individul la nivelul psihologic, dar jocul de integrare a reglărilor prealabile în organizări noi trebuie să fie și el studiat la nivel social: elaborarea colectivă de noi reglări reorganizează reglările individuale preexistente. Pentru a profita de aceste reglări colective pe un palier superior, trebuie ca indivizii să fie deja capabili de reglări la nivelul palierului precedent.

Pare necesar ca un copil să poată discerne prin ce diferă poziția sa de cea a partenerului său pentru a putea profita de participarea sa la o interacțiune socială ducînd la o nouă coordonare a punctelor de vedere. În condițiile în care coordonare nu înseamnă anulare a unei centrări existente, ci integrare într-o nouă reglare, avem toate motivele să credem că o conștientizare a diferențelor dintre propria centrare și cea a celuilalt este la baza unei astfel de integrări. Trebuie totuși să determinăm de fiecare dată ce nivel de competență inițială facilitează conștientizarea unei astfel de divergențe.

O DEFINIȚIE SOCIALĂ A INTELIGENȚEI

41

Efecte individuale ulterioare interacțiunii sociale

Cea mai mare parte a cercetărilor noastre vor arăta cum participarea copiilor la anumite interacțiuni sociale a provocat la ei un progres cognitiv. Ele vor ilustra astfel propoziția lui Vîgoțki: „Ceea ce un copil poate să facă astăzi colaborînd cu celălalt, el poate să facă singur mîine” (Vîgoțki, 1962, 104). Interacționînd unii cu ceilalți sau cu adulții, copiii nu produc numai organizări cognitive mai elaborate decît cele de care erau capabili înainte de interacțiune, ci ei devin, după aceasta, capabili să reia singuri coordonările. Aceste achiziții ar trebui atunci să le permită participarea la interacțiuni mai complexe și înaintarea de-a lungul spiralei sociogenezei operațiilor cognitive. Aceste achiziții le vor permite deopotrivă, în consecință, să înfrunte în mod autonom anumite probleme cognitive. Interdependența și autonomie sînt intim legate, în acest domeniu ca și în altele (cf. Doise, Deschamps și Mugny, 1991).

Bineînțeles, este necesar să ne asigurăm că progresele observate după o interacțiune sînt autentice, că reflectă o nouă organizare cognitivă și că nu se limitează la o simplă repetiție verbală învățată rapid. În cursul experiențelor noastre au fost utilizate diferite mijloace de a verifica această autenticitate: probe ale generalizării operațiilor studiate la domenii sau materiale care nu intervin în faza experimentală; studiul minuțios al argumentației copilului; prezentarea de probe similare celor din faza experimentală, cerînd însă un răspuns diferit.

Conflictul sociocognitiv

O noțiune importantă în teoria piagetiană este cea de «centrare». Ea desemnează utilizarea unei scheme cognitive care nu este încă inserată într-o structură de ansamblu. Să luăm două exemple, pe care le vom studia în experiențele noastre. Un copil recunoaște că două pahare identice conțin aceeași cantitate de suc de fructe. Dacă experimentatorul transferă conținutul unuia dintre pahare într-un pahar mai înalt și subțire, iar conținutul celuilalt într-un pahar mai lat și jos, copilul crede atunci că este mai mult suc de fructe în paharul subțire: el compară în mod corect înălțimea nivelului lichidelor, dar nu ține cont de lărgimea paharelor. Atenția sa este centrată asupra înălțimii; el nu coordonează diferența de înălțime cu cea de lărgime. Se poate foarte bine, dacă îl facem să remarce această diferență, ca el să se centreze atunci asupra diferenței de lărgime, dar ignorînd de această dată diferența de înălțime. Să luăm un al doilea exemplu : două rigle de 10 cm, puse în paralel, cu extremitățile lor

coincizînd, sînt judecate corect ca fiind de aceeași lungime. Ajunge să deplasăm lateral una dintre rigle pentru ca acel copil să se centreze asupra unei singure depășiri. Evaluarea lungimii făcută de el nu ține seama de

42

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

depășirea celeilalte rigle în direcția opusă. Spre marea mirare a adultului, copilul nu se simte deloc deranjat de centrările succesive, dînd loc la răspunsuri contradictorii.

În astfel de cazuri, progresul cognitiv va rezulta din integrarea celor două centrări diferite într-un unic sistem de reglări cognitive compensînd diferențele opuse. Această integrare este bazată pe compensare - depășirea într-o direcție fiind judecată echivalentă unei depășiri în cealaltă direcție - și pe reversibilitate -o reîntoarcere la starea inițială fiind efectuată mental. Cum se efectuează asemenea coordonări cognitive? Piaget (1975) propune o teorie a echilibrării care descrie cum reacționează copilul la eventuale perturbări putînd proveni din conflicte între propriile sale răspunsuri. Dacă, într-o primă fază, el poate nega centrarea opusă, el o integrează mai apoi parțial sau complet. Perturbarea joacă un rol important în echilibrare; ea permite dezvoltarea către un echilibru de nivel superior. Și ea ne pare mai ales de natură socială. Într-adevăr, cînd celălalt introduce în mod ferm o centrare opusă celei a copilului, acesta nu se găsește în fața unui conflict de natură exclusiv cognitivă, ci și socială.

Conflictul sociocognitiv, care face să coexiste în aceeași situație și în același timp două centrări opuse, nu poate fi negat la fel de ușor ca un conflict rezultînd din oscilații între centrări individuale provizorii și succesive. Putem astfel vorbi, împreună cu Smedslund (1966, 165-166) de originea socială a, decenterării. Dinamica dezvoltării cognitive rezultă în principal dintr-un conflict de comunicare socială. În momentul interacțiunii între mai mulți indivizi, centrările se opun în mod mai direct decît în momentul interacțiunii unui singur individ cu obiectele fizice:

„Avem motive să credem că singurul factor care ar putea amorsa o schimbare într-un sistem egocentric întemeiat pe o succesiune de situații hic et nunc ar fi un conflict el însuși hic et nunc. Este vorba despre un conflict între mai multe răspunsuri incompatibile provocate simultan de o situație dată. Există două tipuri foarte diferite de conflicte imediate : primul tip se prezintă cînd rezultatele anticipate nu se produc și conduce la o nouă învățare, dar nu schimbă natura egocentrică a sistemului; cel de-al doilea tip este provocat de interacțiunea socială și în special de comunicările emanînd de la o altă persoană asupra situației date. Comunicarea introduce punctul de vedere al celuilalt și dacă ei diferă de punctul de vedere propriu subiectului, va avea loc un conflict hic et nunc. Se poate rezuma discuția precedentă propunînd ipoteza următoare: ocurența conflictelor de comunicare este o condiție necesară decenterării intelectuale. Această expunere pledează în favoarea unei modificări a cadrului de cercetare: nu ar mai fi subliniată interacțiunea mediului nonuman și a subiectului, ci interacțiunea socială. Această modificare pare necesară dacă vrem să ajungem la o înțelegere mai profundă a mecanismelor și a conținutului dezvoltării cognitive”.

O astfel de concepție asupra conflictului sociocognitiv este o explicitare a ceea ce „tînărul” Piaget scria asupra rolului cooperării în elaborarea cunoaș-

O DEFINIȚIE SOCIALĂ A INTELIGENȚEI

43

terii. Dar întreprinderea noastră vizează în aceeași măsură să dea o substanță empirică noțiunii de cooperare și celei de conflict de comunicare utilizată de Smedslund.

Constructivism sociogenetic și teorie a modelului

O psihologie socială a dezvoltării cognitive nu poate exclude studiul fenomenelor de învățare pornind de la modele. Studiile recente asupra învățării utilizînd probele piagetiene confirmă existența unei învățări operatorii la copiii care observă un model (Charbonneau și Robert, 1976, 1977 ; Robert și Charbonneau, 1977, 1978, 1979). Dar rolul conflictului sociocognitiv nu se poate reduce la o teorie a „efectului model”. Ni se pare mai degrabă că acest „efect model” trebuie integrat în concepția noastră sociogenetică și constructivistă asupra dezvoltării cognitive.

Vom arăta ca mai multe progrese se pot explica fără intervenția modelelor corecte, ci pornind de la confruntarea cu centrările opuse produse social. În anumite condiții, observarea unei abordări cognitive de nivel inferior poate și ea să facă să progreseze subiecții experimentali; este posibilă învățarea pornind de la erorile celuilalt. Modelul corect joacă, firește, un rol în învățare, în măsura în care provoacă un conflict sociocognitiv: modelul introduce centrări opuse și oferă în același timp subiectului perturbat elemente importante pentru reorganizarea demersului său cognitiv (cf. Winnykamen, 1990).

Marcajul social

Mai multe cercetări (Damon, 1977 ; Furth, Baur și Smith, 1976; Jahoda, 1979) studiază felul în care copiii își elaborează cunoașterea realității sociale. Adesea, aceste studii încă se limitează la descrierea unei corespondențe între dezvoltarea cunoașterii sociale și cea a gîndirii așa cum este prezentată de Piaget, dar nu se pronunță asupra legăturilor cauzale care unesc cele două evoluții.

Noi am propus noțiunea de marcaj social pentru a analiza intervenția cauzală a reglărilor sociale în dezvoltarea cognitivă. Există marcaj social cînd este o analogie între, pe de o parte, relațiile sociale caracterizînd interacțiunea protagoniștilor unei situații specifice și, pe de altă parte, relațiile cognitive bazate pe anumite proprietăți ale obiectelor care mijlocesc relațiile sociale.

Specificitatea unei relații sociale într-o situație dată depinde de un sistem de norme și de reprezentări, preexistent situației experimentale. Bineînțeles, normele și reprezentările se pot modifica într-o situație specifică. Aceste transformări nu se efectuează în mod arbitrar; o anumită necesitate caracterizează principiile și schemele care guvernează desfășurarea unei

44

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

interacțiuni sociale. Pe de altă parte, la nivelul organizării cognitive, există de asemenea o necesitate care caracterizează structurile operatorii descrise de psihologia genetică a școlii geneveze. Noțiunea de marcaj social trebuie să ne permită tocmai studierea legăturilor dintre principiile de reglare socială și principiile de reglare cognitivă.

Marcajul social induce în anumite cazuri soluția conflictelor sociocognitive; noi reglări cognitive se realizează în măsura în care servesc la stabilirea sau la menținerea unei reglări sociale. Vom încerca să verificăm și această propoziție în mod experimental. Astfel vom arăta că acordul social asupra unei distribuții egalitare îl îndeamnă pe copil să reziste la centrările sugerate prin transformarea perceptivă a două cantități egale, după cum conservarea unei inegalități este facilitată când ea mijlocește un raport social asimetric, de exemplu între un copil și un adult.

Factorul sociologic

Psihologii și sociologii elaborează teorii asupra inteligenței, iar punctele de întâlnire între cele două curente de gândire sînt rare. La prima vedere, s-ar putea crede că aceste condiții sociale ale dezvoltării inteligenței nu pot duce decît la forme de inteligență variind în mod arbitrar, în funcție de diferențele de condiții sociale. În fapt, nu acesta este cazul aici. Caracteristicile coordonărilor de acțiuni interindividuale cuprind în mod necesar invarianți, cum ar fi, în reprezentarea spațiului, coordonările în față - în spate, dreapta - stînga, deasupra - dedesubt. Fără nici o îndoială, marcasele sociale pot da semnificații diferite unor poziții diferite, pot face să fie evaluat diferit ceea ce este sus sau jos, la dreapta sau la stînga, în față sau în spate. Dar aceasta nu se opune ca fiecare dintre aceste poziții să implice o poziție complementară și ca, în momentul unei acțiuni concrete, aceste poziții să nu poată fi coordonate în mod arbitrar. Scopul cărții de față nu este acela de a arbitra dezbaterea asupra universalității sau a specificității proceselor cognitive. Dar ni se pare totuși imprudent să conchidem prea repede asupra diferențelor dintre culturi și grupuri sociale. Diferențele aparente dintre grupuri culturale în ceea ce privește anumite funcționări cognitive pot să dispară dacă se ajunge la crearea unor astfel de condiții încît anumite operații cognitive să fie puse în acțiune (Cole și Scribner, 1974).

Același demers ar trebui să fie aplicat într-o manieră exhaustivă înainte să se poată conchide asupra diferențelor dintre copii de diverse apartenențe sociale. Abordarea sociogenetică a funcționărilor cognitive ne-a permis să elaborăm paradigme mai puțin individualiste pentru studiul inteligenței. Metoda clasică a testelor de inteligență nu se sprijină, după teoria noastră, decît pe un moment al dezvoltării cognitive : expresia sa la nivelul individului. Dar ea izolează în același timp copilul de condițiile sociale ale dezvoltării inteligenței

O DEFINIȚIE SOCIALĂ A INTELIGENȚEI

45

sale. Paradigmele noastre vor să surprindă chiar momentul acestei geneze sociale. O astfel de abordare, mai completă, a studiului inteligenței ne va permite oare să modulăm într-o anumită măsură concepțiile dominante asupra diferențelor dintre copiii din diverse clase sociale ?

Concluzie

Continuarea cărții va arăta cum definiția socială a inteligenței propusă în acest capitol ne-a condus la cercetări experimentale în direcțiile indicate. Bineînțeles, nici o cercetare nu a putut integra ansamblul respectivelor axe de cercetare ; cel mai adesea, nu a fost posibilă abordarea decît a unora dintre aceste problematice, în aceeași experiență. Ansamblul cercetărilor este cel care va dovedi validitatea abordării noastre, fiecare cercetare izolată ilustrînd prin forța lucrurilor numai anumite elemente ale unei construcții teoretice mai vaste.

Fiecare dintre temele expuse aici ar fi putut fi reluată pentru a ilustra studiul său experimental. Un asemenea demers ar fi avut ca inconvenient obligația de a mobiliza în mai multe rînduri diferitele proceduri experimentale utilizate. Noi am preferat să regroupăm cercetările în funcție de paradigmele utilizate, ceea ce permite reducerea la minimum a descrierii tehnicilor experimentale.

Vom vedea succesiv cercetările efectuate cu ajutorul unui dispozitiv cerînd coordonarea acțiunilor motrice interdependente într-un joc de cooperare (capitolul 3), în sarcini de împărțire bazate pe probele de conservare a lichidelor și a numărului (capitolul 4), în probe de conservare a lungimilor egale sau inegale (capitolul 5) și în transformări spațiale intervenind în reproducerea unui sat (capitolul 6). Vom expune, în sfîrșit (capitolul 7), în ce fel studii recente asupra raționamentului formal au permis o extindere a două dintre noțiunile centrale ale teoriei noastre, cele de marcaj social și de conflict sociocognitiv.

Jocul de cooperare și coordonarea acțiunilor interdependente

„Nu există nici individ în sine, nici societate în sine. Există relații interindividuale, dintre care unele nu schimbă cu nimic structura mentală a indivizilor, în timp ce altele transformă în același timp spiritul individual și grupul” (Piaget, 1916b, 80). Atunci cînd Piaget scria aceste rînduri, în 1928, el se referea la două tipuri polarizate de interacțiuni : constrîngerea, în care intervine un element de autoritate și cooperarea, care nu implică nici

autoritate, nici prestigiu. Această a doua formă de raport social constituia în ochii săi un proces creator de noi realități, fără ca societatea să-și explice sieși gândirea individului. A porni de la o constrângere socială pentru a ajunge la un echilibru în cooperarea dintre parteneri egali, aceasta era ideea centrală a lui Piaget.

Cum se dezvoltă atunci o astfel de cooperare ? Unele experiențe (Nielsen, 1951) relative la dezvoltarea socială a copilului ar părea să arate că respectiva cooperare nu este posibilă decât târziu și că ea constituie ultima etapă a dezvoltării. Să luăm ca exemplu al unei asemenea dezvoltări una dintre sarcinile propuse copiilor, sarcină prezentând similitudini interesante cu cea pe care o vom studia în acest capitol. Este vorba, de „desenul cu creioanele legate”. Doi copii sînt așezați față în față la o masă. Ei trebuie să execute cu creionul același desen, în ocurență o casă. Creionul fiecărui copil este legat de creionul celuilalt printr-o sfoară, prea scurtă pentru ca amîndoi copiii să poată trasa simultan părțile desenului cele mai apropiate de ei: pentru ca un copil să poată desena partea de jos a casei sale, trebuie ca tovarășul său să se ocupe cu desenarea, de exemplu, a acoperișului la a sa. Se constată că, pînă la zece ani, copiii, întîmpină mari dificultăți în a realiza corect această sarcină. La șapte ani, aproape 50% dintre copii nu reușesc să se „adapteze reciproc”. La zece ani, încă aproape 30% prezintă conduite „egocentrice”. Va fi necesar să așteptăm ultima vîrstă studiată, treisprezece ani, pentru ca această rată a egocentrismului să se reducă la zero.

Cooperarea „autentică” constituie în această perspectivă ultimul stadiu al dezvoltării cognitive. Nu vom pretinde aici că această concepție este eronată: este sigur, într-adevăr, că, în sine, cooperarea pune probleme ce nu sînt

48 PSIHLOGIE SOCIALA ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

rezolvate dintr-o dată de către copil (de altfel, nici de către adult întotdeauna). Ne vom distanța de această abordare în măsura în care nu vom considera cooperarea ca o variabilă dependentă (definind-o a priori prin raporturi sociocognitive echilibrate cărora li se studiază stadiul ultim), ci ca o variabilă independentă, într-o sarcină în care acțiunile diverșilor indivizi nu au sens decît dacă ele sînt coordonate. Considerînd astfel cooperarea drept un proces social de construire, vom fi arunci determinați să luăm drept cooperative activitățile realizate de către copiii mult mai mici, chiar atunci cînd acestea nu sînt încă organizate în forme foarte avansate de echilibru.

Experiența „desenului cu creioanele legate” nu permite nici studierea cu adevărat a comportamentelor de cooperare în sine: într-adevăr, sarcina nu implică în mod intrinsec o coordonare reală a acțiunilor, din moment ce desenul fiecărui copil poate, și chiar trebuie, să fie realizat individual. Cooperarea este cerută copiilor printr-un ordin verbal, și ne putem întreba dacă dificultatea întîmpinată de cercetători în obținerea unei cooperări nu ține mai curînd de această dificultate metodologică decît de dificultățile proprii gândirii infantile. Voind să studiem cooperarea, reactivăm în mod paradoxal o normă de competiție.

Oricum ar fi, vom fi atenți ca, în stabilirea sarcinii noastre de cooperare, cooperarea să fie o necesitate intrinsecă situației propuse copilului. În acest sens, ne vom inspira din studiile făcute asupra conduitelor de cooperare și de competiție ale copiilor din diverse subculturi, punînd în evidență capacități de cooperare satisfăcătoare la vîrste mai precoce, prin urmare atunci cînd realizarea sarcinii implică în mod necesar o astfel de cooperare (Madsen, 1967).

Sarcina pe care ne-am imaginat-o pentru a studia cooperarea ca proces dinamic al dezvoltării cognitive răspunde la aceeași exigență: cooperarea interindividuală nu va rezulta dintr-un consemn verbal, ci din caracteristicile înseși ale sarcinii propuse. În plus, nu ne vom mulțumi numai să studiem geneza cooperării per se. O vom studia în situații sociale pe care le vom face să varieze experimental.

Dar, îndeosebi, vom căuta să evaluăm progresele cognitive consecutive cooperării interindividuale : pînă acum, am neglijat să-i atribuim cooperării un statut dinamic.

3.1. Jocul de cooperare

„Jocul de cooperare” se poate practica de unul singur sau în mai mulți. Principiul său : din mai multe locuri, coordonarea acțiunilor în scopul mișcării unui mobil legat de aceste locuri cu fire. Din fiecare loc este posibil să tragem firul, fie să-l lăsăm, fie să-l încordăm. Numai prin coordonarea diverselor acțiuni directe, nule sau inverse, poate fi aplicată o mișcare coerentă mobilului. Atunci cînd mai mulți copii lucrează concomitent, numai coordonarea socială

JOCUL DE COOPERARE ȘI COORDONAREA ACȚIUNILOR INTERDEPENDENTE 49

a acestor acțiuni permite o astfel de mișcare : jocul cooperativ cere, în mod intrinsec, o astfel de coordonare socială, fără ca un ordin specific de cooperare să fi fost dat copiilor. De aceea s-a găsit numele de „joc cooperativ”.

Să vedem detaliile tehnice ale jocului cooperativ, a cărui versiune informatizată a fost realizată de către Miiller (1994). Este format dintr-un platou de 60 cm diametru în jurul căruia sînt dispuse bare fixate pe o bază metalică și susținînd cîte un scripete (se pot pune pînă la șase). Scripetii sînt formați dintr-un cilindru (cu un sistem de rulare cu bile) înconjurat de două „roți” de prindere. Pe cilindru, un șurub menține o extremitate a firului legînd fiecare scripete de mobil. Cealaltă extremitate este prinsă de mobil printr-un mic șurub. Firul de pescuit utilizat, destul de lung, nu riscă să se rupă. Roțile de prindere sînt de un diametru suficient pentru a fi ținute bine în mînă de către copil, dar nu prea mari, în scopul de a-l feri de eforturi importante. Una dintre roți este străpunsă de găuri. Un sistem permite, cu ajutorul unui șurub, apropierea unei bile de roată și reglarea în acest fel a rezistenței

scripetelui la mișcarea care îi este impusă manual. Sînt posibile trei reglaje :

- 1) Atunci cînd șurubul este la maxim, scripetele este blocat total, oricare ar fi forța exercitată.
- 2) Atunci cînd șurubul este ușor înfundat, el asigură o mișcare „pas cu pas”, fiecare mișcare desfășurînd (sau înfașurînd) aproximativ jumătate de centimetru de fir. Este de obicei reglajul cel mai utilizat, pentru că el cere de la copil o mișcare voluntară, pentru a exercita o acțiune asupra firului, permițîndu-i în același timp să blocheze cu ușurință roata de scripete atunci cînd el consideră necesar. Acest reglaj limitează mai ales efectul mișcărilor involuntare. Mișcarea „pas cu pas” împiedică în plus ca, prin simpla presiune asupra unui alt scripete, firul să fie mișcat automat; dar el permite totuși ca o presiune puternică să slăbească puțin firul, fără însă ca tot firul să se desfășoare dintr-o dată, cum ar fi cazul cu numeroși copii tentați să rezolve dificultatea de coordonare prin forță.
- 3) Atunci cînd șurubul este deșurubat, el asigură o rulare liberă a scripetelui, care urmează mișcarea dată de către un alt scripete. Acest reglaj este puțin utilizat; nu se va recurge la el decît în ultima experiență care va fi prezentată, în timpul fazei experimentale, cu scopul de a permite subiecților (îndeosebi celor care lucrează singuri) să exercite o presiune chiar indirectă pornind de la un alt scripete și să realizeze jocul pînă la capăt. Într-adevăr, cei mai mici dintre copiii studiați nu ajung adesea nici măcar să înceapă jocul atunci cînd scripeții opun o rezistență (pas cu pas, și mai ales blocaj), pentru că ei sînt incapabili să coordoneze acțiunile directe (de a trage) și inverse (de a reține și de a da drumul).

Jocul constă în deplasarea mobilului de-a lungul unui parcurs. Acest parcurs este imprimat cu foi mari prinse cu agrafe de platou, locurile (fiind) indicate prin însemne. Mobilul este legat printr-un fir de doi sau trei scripeți, în funcție de experiențe.

50

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

În centrul mobilului este fixat un creion cu vîrf gros care desenează parcursul realizat. Subiecții au, prin urmare, un suport perceptiv, întrucît ei dispun astfel de un feed-back direct al performanțelor lor. Să adăugăm că înălțimea scripeților este calculată așa încît, chiar cu o puternică întindere a celor trei fire, mobilul nu părăsește niciodată platoul; astfel, nici o întrerupere a desenului nu poate să facă dificilă evaluarea performanțelor.

Consemne

Să ne imaginăm că un copil participă pentru prima dată la experiență (să amintim că în anumite experiențe el va avea de executat această sarcină în mai multe reprize); el este luat în grijă în clasa sa, experimentatorul asigurîndu-se că acceptă să participe la joc (refuzurile sînt rare și în general nu sînt definitive). Conducătorul localului de experiență, el este pus în fața jocului cooperativ.

Experimentatorul îi spune că este vorba de un joc constînd în dirijarea mobilului („chestia”, „lucrul”) de-a lungul drumului desenat. Experimentatorul pune mobilul la începutul parcursului și îl face să urmeze drumul, mișcîndu-l cu mîna sa, pînă la punctul de sosire, insistînd asupra faptului ca trebuie urmat bine drumul rămînînd cît mai mult posibil la mijloc. Copilul trebuie apoi să respecte ordinul.

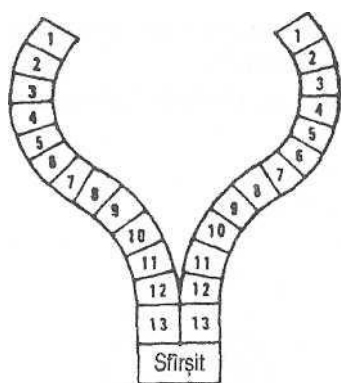
Experimentatorul continuă : „Jocul presupune să urmezi drumul, pe cît se poate la mijloc, dar nu o vei face cu mîna ta, pentru că ar fi prea ușor, și apoi, va fi mult mai amuzant cu roțile” (desemnînd scripeții). Ei arată atunci cu un singur scripete (unul singur, pentru a nu indica posibile coordonări cu un alt scripete) diversele acțiuni posibile : „Vezi, dacă faci roata să se învîrtă către tine, tragi firul; dacă împingi roata înapoi, dai drumul firului; și dacă o ții bine ea nu se mișcă” (totul sprijinit pe demonstrarea efectelor). Este vorba de a se asigura că materialul nu pune dificultăți pur tehnice. De aceea, experimentatorul îi cere copilului să repete fiecare acțiune (în general, fiecare dintre cele trei acțiuni posibile : «Cum faci pentru a trage firul ? Și pentru a-l lăsa larg ? Și dacă vrei să reții roata?») Dacă acel copil nu-și amintește mișcărilor de executat, experimentatorul le repetă și efectuează o nouă verificare. Numai unii subiecți, cei mai tineri, desigur, s-au arătat incapabili să realizeze acțiunile corespunzătoare. Lor li s-au adus mulțumiri și au fost conduși în clasa lor. Să subliniem, întrucît este de o importanță capitală, că, experimentatorul se asigură că copiii știu să execute cele trei tipuri de acțiuni, dar că o face evitînd cu grijă să dea vreo indicație, oricare ar fi, despre coordonările necesare ale acțiunilor simultane ale mai multor scripeți.

JOCUL DE COOPERARE ȘI COORDONAREA ACȚIUNILOR INTERDEPENDENTE 51

Parcursurile și dificultatea lor

Parcursurile imaginate implică folosirea a doi sau trei scripeți. Cu ocazia primelor cercetări, s-a ales un parcurs conceput pentru doi scripeți: deci el putea să fie realizat ușor de către un singur copil (manevrînd fiecare scripete cu o mînă) sau de către doi copii. Ulterior, s-a utilizat un parcurs ce implica trei indivizi acționînd fiecare cîte un scripete. De altminteri, a fost mai ușoară decît s-a prevăzut realizarea acestui parcurs cu trei scripeți de către un singur subiect.

Parcursul cu doi scripeți este mai simplu decît cel cu trei. De altfel, este vorba, după cum indică figura 3.1., de un dublu parcurs, copiii realizîndu-le unul după celălalt.



Scripete

Scripete

Fig. 3.1. - Schema parcurșurilor din jocul cooperativ cu doi scripete

Care sînt coordonările de acțiuni necesare realizării precise a acestui parcurș? În mod schematic, trebuie să luăm în considerare următoarele secvențe (exemplul este valabil pentru parcurșul din stînga, coordonările fiind simetrice pentru parcurșul din dreapta; A și B corespund celor doi scripete manevrați fie cu ambele mîini de către același subiect, fie de către doi copii):

- De la 1 la 2 este vorba de tragerea scripetelui A, nefiind necesară nici o acțiune asupra scripetelui B (la începutul parcurșului, cele două fire sînt întinse).

52

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

- De la 2 la 6, trebuie să tragă de cei doi scripete (fie simultan, fie prin smucituri succesive de slabă amplitudine asupra celor doi scripete, ceea ce practică cel mai frecvent copiii).

- De la 6 la 9, trebuie să tragă de scripetele B și să slăbească scripetele A.

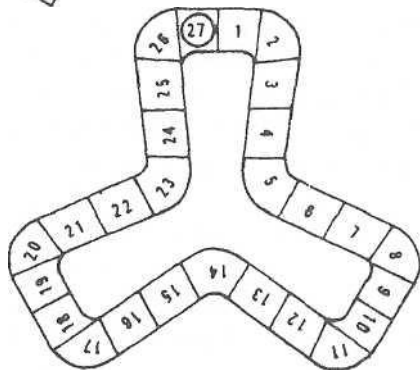
- De la 9 la 13, este vorba din nou de tragerea concomitentă de cei doi scripete.

Remarcăm că parcurșul cu doi scripete implică mai ales acțiuni directe (tragerea), acțiunile inverse (cele mai dificile pentru subiecții noștri) rămînînd puțin uzitate, mai ales atunci cînd copilul nu face mobilul să iasă din centrul parcurșului. Aceste acțiuni inverse nu sînt totuși inexistente prin faptul că, înșelîndu-se frecvent, copiii trebuie să facă mobilul să revină în centrul parcurșului, ba chiar pe parcurșul însuși, atunci cînd s-a îndepărtat complet de el. Totuși, acest lucru nu este posibil întotdeauna, și avem aici o dificultate a respectivului tip de parcurș, mobilul nefiind legat de un al treilea scripete care i-ar permite să „revină înapoi”.

Dificultatea nu mai există pe parcurșul în care este introdus un al treilea scripete (C) (fig. 3.2.).

Scripete

Scripete





H

Scripte © Fig. 3.2. - Schema parcursului jocului cooperativ cu trei scripete.

JOCUL DE COOPERARE ȘI COORDONAREA ACȚIUNILOR INTERDEPENDENTE 53

Să imaginăm din nou, în mod schematic, secvențele de coordonare ale acțiunilor necesare realizării parcursului (firele fiind din nou ținute întinse la punctul de plecare):

- De la 1 la 2, este vorba de tragerea scripetelui B, de slăbirea firului cu scripetele A, și de tragerea de scripetele C (fără de care mobilul ar tăia virajul).

- De la 2 la 5, trebuie să se tragă de scripetele C și să se slăbească firul scripetilor A și B pentru a permite mobilului să înainteze.

- De la 5 la 8, este vorba de tragerea de scripetii B și C și de slăbirea firului unui alt scripete etc.

S-ar putea, desigur, să complicăm totul după plac : într-adevăr, acțiunile simultane de a trage și de a slăbi nu sînt în mod strict egale : trebuie să tragi mai repede de un scripete decît de celălalt sau să slăbești pe unul mai puțin decît pe celălalt.

Ne imaginăm cu ușurință că parcursul cu trei este mai dificil: în fiecare clipă, pentru a spune astfel, cel puțin o acțiune inversă (de a slăbi) este necesară pentru a permite uneia (sau mai multor) acțiuni directe (de a trage) să fie efectuată (efectuate). Or, o dublă dificultate apare pentru subiecții noștri: pe de o parte, acțiunea inversă este dificil de imaginat, deci, a fortiori, de coordonat cu acțiunea directă care îi este complementară, și, pe de altă parte, coordonarea diverselor acțiuni directe este și ea astfel. Se verifică de altfel că parcursul cu doi scripete este mult mai simplu de realizat decît parcursul cu trei.

Evaluarea performanțelor

Principiul evaluării parcursurilor este următorul (pentru fiecare experiență, se vor preciza detaliile demersului): parcursul este împărțit într-un anumit număr de pătrățele pe direcția lungimii; fiecare pătrățiță reprezintă o unitate care va fi acreditată cu o valoare : -1, 0 sau +1. În acest scop, parcursul este divizat și în trei treimi, pe direcția lățimii (pentru materialul definitiv, așa cum este el utilizat în ultima experiență prezentată: o treime centrală de 12 mm și două treimi exterioare de 10 mm, ceea ce constituie un total de 32 mm, lățimea exactă a mobilului. Pentru fiecare pătrățiță, traiectoria efectuată de către mobil (pe care o știm datorită creionului cu vârful gros situat în centrul acestuia) este astfel evaluată :

Dacă traseul nu iese din treimea centrală (rezultat al coordonărilor reușite), pătrățiță este socotită +1. O dată considerată ca reușită, o pătrățiță nu-și mai schimbă valoarea, chiar dacă linia, după ce a înaintat în direcția obiectivului, traversează din nou aceeași pătrățiță înapoi și/sau în afara treimii centrale.

O pătrățiță are valoarea 0 (zero) dacă traseul iese din treimea centrală pe direcția lățimii sau dacă iese din nou înapoia pătrățiței fără a fi ieșit mai

54

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

înainte în direcția obiectivului. Această evaluare indică existența anumitor dificultăți în coordonarea acțiunilor. în sfîrșit, o pătrățiță este cotate -1 atunci cînd traseul se îndepărtează de o parte sau de cealaltă a drumului. Este vorba, în acest caz, de dificultăți extrem de importante de coordonare.

Este de notat că nu lipsesc cazurile dificile de evaluare, dar ele sînt relativ puțin frecvente, iar scorurile obținute par să reflecte gradul de dificultate întîmpinat. Figura 3.3. dă un exemplu de evaluare a unui parcurs.

Pentru fiecare parcurs, indicele de performanță este obținut prin suma algebrică a evaluărilor ansamblului de pătrățele constituind parcursul (al căror număr, variabil, va fi precizat pentru fiecare experiență).

traseu obținut în momentul unui parcurs

Treime exterioară			J	-1			
Treime interioară.	J					t	J
Treime exterioară						1	

- 1 - 1

evaluare prin pătrățele Fig. 3.3. - Exemple de evaluare a segmentelor unui parcurs.

3.2. Demers experimental

Această primă paradigmă experimentală a fost elaborată mai întîi în scopul de a studia coordonările acțiunilor interindividuale într-o sarcină cerînd cooperarea socială a indivizilor care o realizează împreună.

în primul rînd, se vor compara performanțele realizate de către grupuri de copii și cele realizate de către indivizi

lucrând izolat la aceeași sarcină, din moment ce aceasta poate fi la fel de bine realizată de către un singur individ, într-o primă experiență, grupurile vor putea funcționa și structura în mod liber, fără alt consemn decât cel de a realiza ansamblul parcursului, fiecare copil având de manipulat un scripete. Comparatia dintre travaliul individual și travaliul colectiv se va efectua cu copii de vârste diverse.

Într-adevăr, superioritatea travaliului colectiv postulat la capitoul precedent nu ar trebui să apară decât la copiii cei mai tineri, care au de elaborat instrumente cognitive indispensabile unei coordonări eficiente a acțiunilor lor. După ce aceste instrumente au fost elaborate în colectiv și interiorizate individual, deci la vârste mai avansate, o astfel de diferență ar trebui să dispară.

O a doua experiență va compara de această dată performanțele colective între ele, la aceleași vârste ca pentru experiența precedentă, modificând natura

JOCUL DE COOPERARE ȘI COORDONAREA ACȚIUNILOR INTERDEPENDENTE 55

interacțiunilor. Dacă anumite grupuri vor putea să se structureze în mod liber, în alte grupuri se va impune o structură ierarhică. Cerându-se grupului să desemneze un șef pentru fiecare parcurs, se speră ca performanța colectivă să devină mai dependentă de contribuția unui singur individ. O astfel de „individualizare” a interacțiunilor ar trebui așadar să se traducă la copiii cei mai mici printr-o săracie a performanțelor colective, întrucât acestea se întemeiază mai mult pe capacitățile individuale. Diferența dintre travaliul colectiv spontan și cel ierarhizat ar trebui să dispară la copiii de vârstă mai mare, în măsura în care se poate presupune că au interiorizat instrumentele cognitive necesare bunei realizări a acestei sarcini.

Într-o a treia experiență, la fel, anumite grupuri își vor vedea interacțiunile perturbate : li se va interzice de fapt să comunice verbal. Din nou, o astfel de procedură ar trebui să facă performanța colectivă mai dependentă de contribuția fiecărui individ considerat izolat decât de cooperarea interindividuală astfel limitată. Ipotezele sînt similare celor din primele două experiențe: perturbarea interacțiunii ar trebui să fie cu atât mai gravă cu cît subiecții mai tineri au încă de elaborat instrumentele cooperării lor.

Cea de-a patra și ultima experiență din această serie este importantă pentru un dublu motiv. În primul rînd, măsurile individuale ale capacităților de coordonare vor fi luate înainte și după interacțiune, permițînd verificarea unei ipoteze centrale în cercetările noastre : cea potrivit căreia coordonarea interindividuală precedă coordonarea intraindividuală și o provoacă. Precizîndu-se mai bine vîrstele alese pentru studiu, ar trebui de altfel să fie mai bine delimitată secvența teoretică propusă: într-o primă „etapă”, nici travaliul colectiv nici travaliul individual nu ar trebui să ducă la un progres cognitiv, „pre-cerînțele” cognitive lipsînd. Într-un al doilea moment, travaliul colectiv ar trebui să se dovedească superior travaliului individual prin capacitatea sa de a determina progrese individuale consecutive interacțiunii. În sfîrșit, cele două forme ale travaliului ar trebui să provoace ulterior o aceeași rată a progresului.

Această experiență va fi în plus o ocazie pentru abordarea problemei mediilor sociale: experiența se va referi la copii din două medii foarte contrastante din punct de vedere social, economic și cultural. Se va putea astfel evalua generalitatea abordării teoretice care a fost avansată.

Experiența 1: coordonare intraindividuală și interindividuală

Copiii își coordonează mai bine acțiunile atunci cînd aceste acțiuni interdependente sînt repartizate între mai mulți indivizi sau atunci cînd sînt repartizate intraindividual între mîmile aceluiasi copil ? Ipoteza noastră generală urmărește ca o superioritate a produselor colective asupra produselor

56 PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

individuale să apară într-un moment al dezvoltării în care începe o astfel de coordonare. O astfel de diferență nu ar trebui să apară la subiecții de vîrstă mai mare.

Aceste ipoteze au fost testate pentru prima dată (Doise și Mugny, 1975) o dată cu jocul cooperativ în doi, pe care un sondaj 1-a arătat a fi mai ușor decât jocul cooperativ în trei, datorită numărului mai mic al combinațiilor de coordonări posibile, cum am văzut mai sus.

Planul experimental cuprinde patru condiții rezultînd din întretăierea a două variabile dihotomice : coordonările sînt efectuate fie de către un copil, fie de către doi (fiecare fiind responsabil de un scripete); copiii sînt studiați la două vîrste diferite : la șapte-opt ani, vîrsta la care - după cum a indicat un sondaj - se construiesc progresiv coordonările implicate în această sarcină, și la nouă-zece ani, cînd principalele dificultăți de coordonare par a fi fost rezolvate. Potrivit ipotezelor, la șapte-opt ani ar trebui să apară diferențe între travaliul individual și travaliul în grup, iar la nouă-zece ani, o astfel de diferență nu ar trebui să mai existe.

Subiecții trebuie să efectueze succesiv parcursul din dreapta, apoi pe cel din stînga, reprezentate în figura 3.1. Subiecții din condiția individuală au de executat parcursul manevrînd simultan cei doi scripeți (poziția pas cu pas utilizată evită ca mișcările involuntare să scadă nivelul performanțelor, fără să ceară totuși un efort mare pentru ca mobilul să fie mișcat). În condiția de grup, indivizii sînt așezați la întîmplare, fiecare în fața unui sau a doi scripeți, și realizează concomitent cele două parcursuri, mereu cu același scripete. Nici un consemn nu limitează funcționarea și structurarea interacțiunii. Experimentatorul precizează subiecților numai că pot vorbi între ei. În timpul executării sarcinii se îndepărtează puțin, pentru a-i lăsa pe copii să-și dezvolte acțiunile cît mai spontan posibil. Jocul o dată terminat, copiilor li se pun întrebări numeroase despre impresiile lor, natura dificultăților întîmpinate, remarcile lor asupra travaliului individual și colectiv etc. Aceste date, nepertinente în ceea ce ne

privește, nu vor fi prezentate aici.

Numărul de măsuri pentru o condiție este de 8. Astfel, 24 de copii de șapte-opt ani au fost chestionați, 8 în condiție individuală și 16 repartizați în 8 grupuri de câte 2. La fel și pentru 24 de copii de nouă-zece ani.

Să notăm că criteriul de performanță este calculat pentru cel mai bun dintre cele două parcursuri realizate, așadar, în funcție de performanța cea mai bună de care se arată capabili subiecții. Fiecare dintre aceste parcursuri este divizat în 88 de pătrățele pe direcția lungimii. Indicele celei mai bune performanțe posibile este deci de +88, iar indicele celei mai mici performanțe posibile este de -88.

+ 46,63a	+ 54,00
+ 59,25b	+59,00

JOCUL DE COOPERARE ȘI COORDONAREA ACȚIUNILOR INTERDEPENDENTE 57

Rezultate

Tabelul 3.1. ne oferă mediile indicelui de performanță pentru cele patru condiții: Tabelul 3.1. - Performanțe medii (n=8)

Șapte-opt ani Nouă-zece ani

. Indivizi Grupuri Testul Mann-Whitney, condiții a și b, U: 14, $p < 0,032$.

Rezultatele acestei prime experiențe ne confirmă parțial ipoteza. Într-adevăr, apare o diferență semnificativă între performanțele indivizilor și cele ale grupurilor de șapte-opt ani: numai și numai la această vîrstă grupul realizează performanțe mai bune decît cele de care se arată capabili indivizii izolați. Interacțiunea socială constituie într-adevăr un cadru favorabil elaborării coordonărilor de acțiuni. Cum am prevăzut, la o vîrstă mai avansată, cea de nouă-zece ani, o astfel de diferență nu mai apare. Mai mult, performanțele grupurilor de copii de șapte-opt ani nu diferă de cele ale grupurilor de nouă-zece ani, nici de performanțele individuale ale copiilor de această vîrstă, ca și cum travaliul colectiv ar determina coordonări prefigurînd întrucitva coordonările care sînt realizate mai apoi de către fiecare copil studiat izolat.

Totuși, se pune o problemă la vederea acestor rezultate: diferența dintre travaliul individual al copiilor de șapte-opt ani și cel al copiilor de nouă-zece ani nu atinge pragul de semnificație presupus teoretic. De ce ? O explicație pare să se impună, explicație ce ține de materialul utilizat: într-adevăr, scorurile obținute sînt deosebit de ridicate ; așadar, cum am prevăzut, jocul cooperativ în doi se dovedește a fi relativ ușor întrucît, la el, dificultatea majoră a jocului cooperativ în trei este redusă: intervenția constantă a acțiunii inverse de „a slăbi”. De aceea, este posibil să apară un relativ „efect de plafon” mascînd întrucitva progresia performanțelor fiecărei vîrste. Totuși, utilizarea dispozitivului cu doi scripeți prezintă o dificultate specifică : el face imposibile corecțiile prin întoarcere. Două experiențe apropiate vor utiliza deci jocul cooperativ în trei, a cărui dificultate extremă o vom vedea, și care va permite o mult mai bună diferențiere a performanțelor de niveluri diferite. Mai înainte, totuși, să prezentăm o experiență care se bazează pe jocul cooperativ în doi.

Experiența 2: grupuri spontane și grupuri ierarhice

Cea de-a doua experiență (Doise și Mugny, 1975) se interesează în mod special de calitatea produselor colective, după natura relațiilor care se stabilesc

58

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

între partenerii unei interacțiuni. Într-adevăr, simpla comparație a produselor individuale și a celor colective nu este suficientă pentru a ne informa asupra naturii a ceea ce, într-o întîlnire interindividuală, asigură superioritatea unui grup la un anumit moment al dezvoltării.

O problemă esențială este ca orice manevrare care face performanța colectivă mai dependentă de contribuția unui singur individ (vom vorbi atunci de individualizarea interacțiunii) ar trebui să readucă nivelul performanțelor colective la cel al capacităților individuale ale partenerilor. Altfel spus, cea mai bună performanță a unui grup astfel „individualizat” la vîrsta de șapte-opt ani (cînd apare o diferență semnificativă între individ și grupul „spontan”) ar trebui să se îndepărteze puțin de cea a indivizilor izolați. Această demonstrație, întemeiată pe manevrarea structurii grupului, va fi prezentată în cele ce urmează.

În acest scop, vom relua cele patru condiții ale experienței precedente, cărora le vom mai adăuga două : 32 de subiecți noi repartizați în 16 grupe de câte 2, 8 de șapte-opt ani și 8 de nouă-zece ani. Sarcina va fi riguros identică celei propuse subiecților în condiția colectivă din experiența precedentă, pe care o vom denumi acum „grup spontan”, pentru a ne reaminti mai bine că nici un consemn special nu este dat în legătură cu funcționarea sau structurarea grupului. Pentru cele 16 grupuri noi, consemnul va crea o structură ierarhică : vom cere copiilor ca unul dintre ei să joace rolul de șef, precizînd că acesta va trebui să comande și celălalt să se supună.

După cum ne reamintim, copiii au de efectuat două parcursuri similare, dar simetrice. Pentru primul parcurs, unul dintre copii este ales la întîmplare pentru a juca rolul de șef. Pentru al doilea parcurs, celălalt copil va juca acest rol. De ce ? Inversîndu-se rolurile, evaluarea performanței avînd ca obiect cel mai bun dintre cele două parcursuri ne asigură că performanța finală va putea, în cazul de față, să provină de la cel mai bun dintre cei doi șefi, într-atît de importantă este eventuala diversitate a aptitudinii de a comanda. Compararea acestei condiții cu cea de grup spontan este astfel posibilă de vreme ce, în aceste grupuri, unul dintre cei doi copii poate să

stăpânească interacțiunea pentru ambele parcursuri. în caz contrar, poate fi introdus un bias, prin aceea că probabilitatea ca cel mai bun dintre cei doi copii să comande sau să stăpânească ansamblul unei interacțiuni este mai mică pentru grupurile ierarhice.

Să vedem performanțele rezultate din noile condiții experimentale, realizate în același loc, în același moment și în aceleași clase ca și cele patru condiții din experiența precedentă.

Rezultate

Tabelul 3.2. ne oferă mediile indicelui de performanțe obținute prin cele două condiții noi (indicele mergînd de la -88 la +88), fiind amintite mediile celor patru condiții din experiența precedentă.

+ 46,63a	+ 54,00d
+ 59,25b	+ 59,00 =
+ 43,50c	+ 71,63f

JOCUL DE COOPERARE ȘI COORDONAREA ACȚIUNILOR INTERDEPENDENTE 59

Tabelul 3.2. - Performanțe medii (n=8)

Șapte-opt ani

Nouă-zece ani

Indivizi

Grupuri spontane

Grupuri ierarhice

Testul Mann-Whitney, condițiile b și c, U: 16, $p < 0,052$; condițiile d și f, 11:12,5, $p < 0,05$, ipoteză bilaterală.

Ipotezele sînt clar confirmate: la șapte-opt ani, performanțele grupurilor ierarhice nu se deosebesc de cele ale indivizilor luați izolat și sînt chiar semnificativ inferioare celor ale grupurilor spontane. La nouă-zece ani, asistăm la o inversare a efectului: nu numai că apare o ușoară tendință de superioritate a grupurilor ierarhice asupra grupurilor spontane, ci, în plus, grupurile centralizate se întîmplă să fie în mod semnificativ mai bune decît indivizii de aceeași vîrstă.

Efectul ierarhizării relațiilor interpersonale se dovedește așadar deosebit de complex. în etapa de elaborare a unei noțiuni, ea poate constitui un obstacol în măsura în care face performanța colectivă să se sprijine pe capacitățile individuale, pe cînd mai tîrziu, o dată stăpînite aceste coordonări, făcînd rînd pe rînd pe unul dintre copii responsabil de desfășurarea interacțiunii, ea poate să asigure exprimarea deplină a potențialităților lor de coordonare. Vedem o altă confirmare a acestui efect de individualizare în interacțiune.

Experiența 3 : funcționarea colectivă împiedicată

Un alt mod de a face travaliul colectiv să se bazeze numai pe capacitățile individuale ale partenerilor constă în a împiedica funcționarea liberă a grupului, în această experiență (Doise și Mugny, 1975), subiecții au fost împiedicați să comunice verbal între ei.

Conform ipotezei, conflictul de comunicare constituie una dintre sursele esențiale ale dinamicii cognitive în producerea unei noțiuni. Propriile noastre observații asupra desfășurării interacțiunilor au pus, de altfel, în evidență conflicte puternice în schimburile verbale ale subiecților. Aceste schimburi sînt cu atît mai necesare cu cît dispozitivul utilizat împiedică subiecții să exercite o acțiune reciprocă directă, de exemplu trăgînd atît de tare încît scripetele celuilalt să se desfășoare. în fața imposibilității de a semnifica prin forță, ei trebuie s-o facă prin comunicare, clarificînd dezacordurile și propunerile.

Două condiții experimentale au fost deci elaborate și studiate din nou la două niveluri de vîrstă (șapte-opt ani și nouă-zece ani).

60

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

într-o primă condiție de comunicare, procedura este identică cu cea a condiției spontane comune primelor două experiențe. Grupul nu primește nici un consemn (decît pe cel de a realiza împreună parcursul) și doar li se reamintește copiilor că pot să-și vorbească.

într-o a doua situație, fără comunicare, li se cere clar subiecților să nu-și vorbească; în plus, experimentatorul, deși sînd deoparte în timpul desfășurării interacțiunilor, reamintește consemnul atunci cînd nu este respectat.

Chiar dacă se ține seama de comunicările nonverbale (mișcări ale capului indicînd un acord sau un dezacord, clipiri ale ochilor, gesturi ale mîinii putînd eventual indica o acțiune dorită), este evident că, în această situație, subiecții sînt lipsiți de indicații explicite despre acțiunile complementare și coordonările lor.

Copiii sînt chestionați de această dată cu jocul cooperativ în trei (cf. fig. 3.2.) realizat o singură dată. Indicele de performanță este evaluat pe ansamblul parcursului, care este divizat în această experiență în 27 de pătrățele, mai mari decît în celelalte experiențe. Scorul cel mai bun posibil este așadar de +27 și cel mai mic de -27.

72 de copii sînt repartizați în 24 de grupuri de cîte 3, 12 în situația „vorbitoare” și 12 în condiția „mută”. 8 grupuri au putut fi constituite în cele două situații experimentale, cu subiecții cei mai tineri. Din rațiuni practice, numai 4 grupuri de copii în preajma vîrstei de 10 ani au putut fi studiate pentru fiecare condiție.

+ 3,50a	+ 8,75
---------	--------

-4,50b	+ 7,00
--------	--------

Rezultate

Tabelul 3.3. oferă mediile indicelui de performanțe obținute în cele patru condiții experimentale.

Tabelul 3.3. - Performanțe medii

Șapte-opt ani Nouă-zece ani

Cu comunicare

Fără comunicare

Testul Mann-Whitney, condițiile a și b, $U:13,5p < 0,03$.

Rezultatele ne confirmă ipotezele și sînt într-o perfectă coerență cu rezultatele experiențelor precedente. Într-adevăr, dacă grupurile fără comunicare cunosc, către opt ani, dificultăți serioase care le fac să realizeze parcursuri vizibil mai puțin bine coordonate decît grupurile de copii de aceeași vîrstă, dar care comunică, o astfel de diferență nu mai apare către vîrsta de zece ani. Din nou, în momentul elaborării coordonărilor este necesar să nu fie împiedicată comunicarea liberă; într-adevăr, o astfel de împiedicare revine, ca în experiența precedentă, la a face să depindă performanța colectivă mai mult de capacitățile individuale de coordonare decît de cooperarea pe care o împiedicăm să se

JOCUL DE COOPERARE ȘI COORDONAREA ACȚIUNILOR INTERDEPENDENTE 61

stabilească. În fapt, aceste rezultate indică faptul că interacțiunea nu se reduce la o simplă punere în comun a competențelor individuale inițiale și că ea nu doar reproduce, ci din contra, este generatoare de instrumente noi depășindu-le pe cele ale individualităților. Vom vedea cu ajutorul altor paradigme că în centrul dinamicii sociale a dezvoltării se află conflictul interindividual de comunicare.

Trebuie să notăm marea dificultate a celor mai tineri subiecți de a realiza sarcina cu trei scripeți. Ne amintim că la jocul cooperativ cu doi scripeți, subiecții obțineau, deja individual, scoruri deosebit de ridicate. În această experiență, din contra, subiecții cei mai tineri prezintă, independent de situația experimentală, scoruri aproape de zero, ceea ce confirmă analiza noastră potrivit căreia coordonările implicate în jocul cooperativ în trei sînt în mod clar mai complexe, mai ales prin faptul că ele implică întotdeauna acțiuni directe și inverse.

În sfîrșit, și acest lucru este valabil pentru cele trei experiențe prezentate pînă aici, putem să credem că grupele de vîrstă considerate nu acoperă un cîmp destul de vast pentru a sesiza întreaga complexitate a dezvoltării coordonărilor sociale. De aceea, în experiența nouă, vom studia copii de vîrste mai apropiate și situîndu-se chiar în momentul acestei elaborări.

Experiența 4: progrese consecutive travaliului de grup în două medii sociale diferite

Ultima experiență prezentată (Mugny și Doise, 1979) comportă mai multe diferențe importante în raport cu primul ciclu de cercetări:

- Materialul cunoaște o formă definitivă.
- Efectivele sînt considerabil întărite.
- Procedura va implica un test individual, o fază experimentală (individuală sau colectivă) și un post-test permițînd să se surprindă dinamica dezvoltării pentru fiecare subiect, în mod individual.
- În sfîrșit, aceeași experiență va fi realizată simultan într-un mediu sociocultural sau economic defavorizat și într-un mediu social mai favorizat.

Materialul acestei experiențe este constituit de jocul cooperativ în trei. Modalitățile de evaluare ale indicilor de performanță variînd după fazele experimentale, le vom vedea pe fiecare dintre acestea.

Teste individuale

În cursul diferitelor etape experimentale este utilizat un același parcurs cu trei scripeți (fig. 3.4.). În pre-test și în post-test, subiecții trebuie să realizeze primele două treimi ale parcursului cu doi scripeți (scripetele C avînd fir complet liber) și ultima treime cu cei trei scripeți; numai această treime va

62

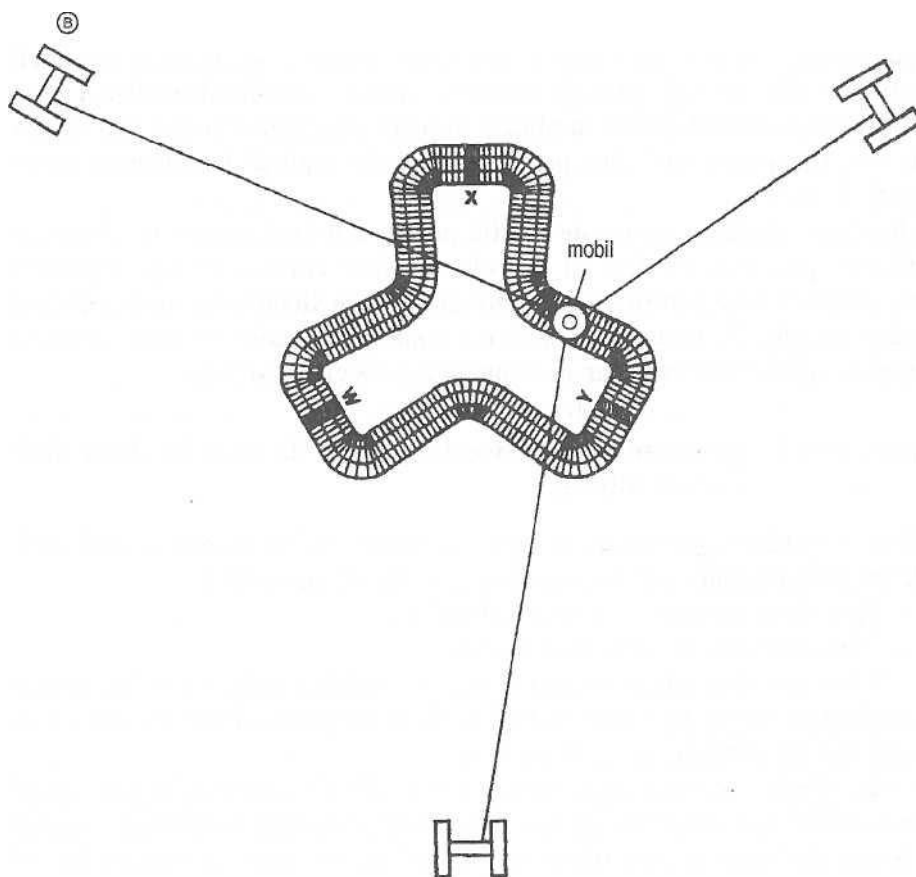
PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

conta pentru diferitele noastre analize. În timpul fazei experimentale va trebui să fie realizat ansamblul parcursului cu cei trei scripeți, fie individual, fie pe grupe de cîte doi sau trei copii.

La sosirea lor în sala de experiență (un local al școlii) pentru pre-test, copiilor li se explică funcționarea aparatului, ca de obicei. Așezați între scripetii A și B, ei pot așadar să înceapă primul parcurs de la X la W, prin intermediul scripetilor A și B, C avînd sfoara complet liberă. Scripete

Scripete

©



Scripete ® Fig. 3.4. - Schema de parcurs a experienței 4.

Al doilea parcurs este apoi realizat, de la Y la W, cu aceiași scripeti, sfoara C fiind la fel de largă. Apoi cele trei sfori sînt întinse în punctul X și subiecții trebuie, cu cei trei scripeti, să realizeze ultimul parcurs, de la X la Y. Pentru aceasta, ei trebuie să se învîrtă în jurul jocului cooperativ, punctul de plecare propus fiind în C (după cum a indicat un sondaj, anumiți subiecți s-ar bloca dintr-o dată dacă ar fi plasați între B și C : cei avînd cele mai multe dificultăți,

JOCUL DE COOPERARE ȘI COORDONAREA ACȚIUNILOR INTERDEPENDENTE 63

trăgînd concomitent de cei doi scripeti, deci fără să știe să tragă și să slăbească simultan, nu ar putea nici măcar să înceapă parcursul).

Experimentatorul precizează clar că mobilul nu trebuie să se îndepărteze de drum și că scripetele (scripetii) utilizabil(i) dar neutilizat (neutilizați) de către copii este (sînt) blocat (blocați), așa că ei nu pot în nici un caz să se folosească de forța lor pentru a obține o acțiune complementară făcînd „să cedeze” un scripete. Să notăm că, nereușind să realizeze parcursul cu doi scripeti, cîțiva subiecți nu au fost reținuți în continuarea procedurii experimentale. Durata jocului variază de la zece la aproximativ douăzeci de minute, ultimul parcurs, cu trei scripeti, punînd numeroase probleme. Atunci cînd un subiect rămîne blocat zece minute într-un loc oarecare al parcursului, jocul este oprit, ca și atunci cînd un subiect nu ajunge să înceapă parcursul. În acest caz, îi reamintim că jocul nu poate fi realizat decît jucîndu-se cu cei trei scripeti și că el poate fie să tragă, fie să slăbească. În caz că subiecții trag cu prea multă violență, se repetă același consemn, precizînd că scripetii trebuie mînuți pentru a putea să se miște.

La aproape o săptămînă după pre-test, are loc faza experimentală în timpul căreia este propus un travaliu individual sau colectiv pe care îl vom descrie mai departe. La aproape o săptămînă după această fază, au loc post-testele : așezați între scripetii A și B, subiecții trebuie să realizeze mai întîi un singur parcurs numai cu doi scripeti, de la Y la W; post-testul ia sfîrșit cu parcursul cu trei scripeti, de la X la Y. Consemnul amănunțit este reamintit subiecților blocați; dacă blocajul durează zece minute, subiecții sînt considerați ca fiind în imposibilitatea de a continua și experiența ia sfîrșit pentru ei, ceea ce nu se întîmplă de altfel decît pe parcursul cu trei scripeti.

În ceea ce privește evaluarea performanței, este de notat că indicele nu se referă decît la parcursul cu trei scripeti, de vreme ce s-a putut constata că parcursul cu doi scripeti este mai puțin discriminativ. Acest parcurs cu doi scripeti este totuși propus pentru a permite subiecților să se exerseze puțin și pentru a-i elimina pe cei care s-ar dovedi absolut incapabili măcar să manevreze scripetii.

Indicele nu este calculat așadar decît pentru o treime din parcursul divizat în 60 de pătrățele. Indicele cel mai scăzut va fi deci de -60 și iridicele cel mai ridicat de +60.

Faza experimentală propunând realizarea întregului parcurs, indicele va putea așadar să se situeze între -180 și +180 (pentru a ușura lectura tabelelor, și mai ales compararea diferitelor faze, scorurile din această fază experimentală vor fi împărțite la trei, cu scopul de a le reduce la aceeași scară ca și la parcursurile testelor individuale : de la -60 la +60).

64

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Faza experimentală

Subiecții trebuie să realizeze un parcurs complet prin intermediul a trei scripeți, plecând de la X pentru a se întoarce trecând mai întâi prin Y și apoi prin W.

Într-o primă condiție, este propus un exercițiu individual. Funcționarea scripetilor este mai întâi reamintită și încercată de către subiecți, apoi sforile celor trei scripeți sînt întinse în punctul X, subiecții fiind așezați în fața scripetelui C. Parcursul este efectuat, subiecții deplasîndu-se de jur împrejurul jocului și scripetii nefiind de data aceasta blocați (contrar testelor individuale), în scopul de a da voie subiecților de a parcurge întreg jocul, cum o cere consemnul, și, în același timp, de a vedea realizîndu-se acțiunile „inverse” (trăgînd tare, copilul face să se desfășoare ceilalți scripeți), ceea ce este mai aproape de realitatea condițiilor colective. Parcursul este încheiat automat după zece minute, timp mai lung decît cel necesar pentru cea mai mare parte a grupurilor din celelalte condiții experimentale, însă permițînd aproape tuturor indivizilor să-și termine parcursurile.

În alte două situații experimentale, colective, doi sau trei subiecți sînt provocați să se joace împreună. Fiecărui subiect, separat, i se amintește funcționarea scripetilor, făcîndu-l să efectueze o încercare (de a trage și a slăbi); înainte de a începe jocul, li se precizează copiilor că pot comunica liber între ei. Posibilitatea de a comunica, esențială în momentul elaborării unei noțiuni, după cum am văzut în experiența precedentă, este deci o constantă. Subiecții au zece minute pentru a realiza parcursul, timp suficient pentru aproape toate grupurile.

Într-o primă condiție de grup, trei subiecți manevrează fiecare un singur scripete. Experimentatorul insistă ca fiecare subiect să mențină sistematic scripetele în mîini, cu scopul de a evita desfășurările involuntare sau cel puțin nedorite, datorate presiunii unui subiect asupra unui alt scripete.

Într-o a doua condiție de grup, numărul partenerilor este redus la doi. Unul joacă manevrînd doar scripetele A, pe cînd celălalt manevrează scripetii B și C. Acesta este invitat să lucreze simultan cu cei doi scripeți (fără a slăbi vreunul), altminteri această poziție nu s-ar deosebi atît de cea a unui subiect ocupînd succesiv o singură poziție. Rezultatele celor două condiții de grup nefiind diferite, le vom considera împreună, ceea ce ne va asigura pentru fiecare condiție efective mult mai importante. În fapt, sperăm să obținem în condiția cu doi parteneri anumite diferențe între subiecții avînd de manevrat unul sau doi scripeți. Nici la acest nivel nu a apărut o diferență sistematică.

JOCUL DE COOPERARE ȘI COORDONAREA ACȚIUNILOR INTERDEPENDENTE 65

Compoziția grupurilor

În compoziția grupurilor din cele două condiții colective, au fost respectate mai multe criterii de omogenitate, pe cît a fost posibil. Astfel, grupurile cuprind întotdeauna doi sau trei copii de același sex, de aceeași vîrstă, de același nivel social și din aceeași clasă școlară. Acest ultim criteriu nu a putut fi respectat pentru nivelul social scăzut, din cauza organizării școlii în clase după nivel: a fost utilizată o parte egală a copiilor din clase diferite, cu scopul de a evita o distorsiune a datelor.

Cel mai important criteriu de compoziție era gradul de omogenitate al scorurilor obținute de către parteneri la pre-test. A defini omogenitatea prin similitudinea maximă a scorurilor în fiecare grup ar fi însemnat să favorizăm omogenitatea distribuirilor între condițiile experimentale. Prin urmare, a fost hotărîtă compunerea grupurilor cu o abatere mai mare între subiecți, obțîndu-se astfel o medie și o abatere asemănătoare în grupurile și în diferitele condiții experimentale. O aceeași grijă a fost arătată pentru situarea subiecților față de diferiți scripeți în funcție de scorurile lor.

Să amintim că scorurile considerate pentru compoziția grupurilor, ca și pentru analiza transformărilor performanțelor, sînt întemeiate pe parcursul cu trei scripeți, corespunzător primei părți a parcursului de efectuat în faza experimentală. În plus, acest parcurs este mai discriminativ decît cel cu doi scripeți: în acest caz, într-adevăr, este practic imposibil de a reveni imediat în centrul parcursului, atunci cînd mobilul se îndepărtează de drum, prin faptul că unul dintre scripeți este inoperant; scorurile relativ apropiate pot atunci să reliefeze reglări de nivel diferit, „cei mai buni” subiecți neputînd realiza anumite reglări pe care ei sînt capabili de a le imagina în mod reprezentativ.

Plan experimental

Trei variabile caracterizează această experiență: subiecții lucrează fie individual, fie în grupuri; ei sînt în vîrstă fie de cinci-șase ani, fie de șase-șapte ani, fie de șapte-opt ani; în fine, experiența este realizată simultan în două medii sociale diferite, puternic contrastate. 95 de copii au fost chestionați într-un cartier muncitoresc de la periferia Barcelonei, în majoritate fii de muncitori imigranți din sudul Spaniei, ale căror caracteristici sociologice și economice le cunoaștem. Ne vom referi la acest grup ca la nivelul social scăzut. Cît despre grupul considerat ca nivel social ridicat, el este compus din 95 de copii dintr-un mic oraș industrial în apropiere de Barcelona, frecventînd un colegiu privat al cărui stil pedagogic nu diferă prea mult de cel al școlii frecventate de către grupul nostru cu nivel social scăzut. Părinții lor au un venit suficient pentru a-și asuma costul școlarizării lor,

însă provin din profesii diferite și pot să aibă origini culturale foarte diferite. însuși cadrul

66

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

școlar este puternic contrastant: clădiri „provizorii” din prefabricate pentru unii, o vilă superbă cu grădină pentru ceilalți.

În fiecare mediu, au putut să participe la ansamblul procedurii experimentale 32 de copii de cinci-șase ani, 32 de copii de șase-șapte ani și 31 de copii de șapte-opt ani. La fiecare nivel de vîrstă, 8 copii au trecut în condiția individuală (numai 7 de șapte-opt ani), ceilalți 24 lucrînd în grupuri (4 grupuri de cîte 3 și 6 grupuri de cîte 2, ceea ce reprezintă pe vîrste un total de 10 grupuri). În condițiile de grup, numai un copil de cinci-șase ani din mediul social cel mai de jos nu a putut participa la post-test și nu va fi considerat în datele testelor individuale. Înainte de a trece la rezultate, să precizăm două lucruri. Datele pre- și post-testelor se vor referi la fiecare individ considerat independent (ceea ce este adevărat pentru pre-test, dar nu este la fel pentru post-test, de vreme ce copiii în condițiile de grup au lucrat cel puțin cu un alt coleg). Din contra, și pentru a respecta principiile elementare ale metodei experimentale, nu vom aborda datele relative la progrese (între pre-test și post-test) decît considerînd progresul partenerilor din aceeași interacțiune ca dependente, ceea ce sînt de altfel în mod obiectiv. Pentru aceasta, vom considera așadar mediile progreselor celor doi sau trei parteneri, ceea ce va reduce considerabil efectivele pentru fiecare condiție însă va face analiza mai valabilă. Să amintim că, neapărînd nici o diferență sistematică între cele două condiții, ele vor fi mereu considerate laolaltă.

Rezultatele celor două medii sociale vor fi tratate mai întîi separat, prin faptul că apare un decalaj temporal, amestecînd aparent efectele condițiilor experimentale. Abia după aceea le vom considera simultan, atunci cînd ne vom centra asupra problematicei sociologice.

Rezultate

Tabelul 3.4. oferă media performanțelor obținute în diferitele faze experimentale (scorurile posibile : de la -60 la +60).

De la bun început, se poate constata marea dificultate a acestei sarcini pentru ansamblul subiecților: mediile sînt chiar puternic negative la cei mai tineri, ceea ce indică un număr important de pătrățele în care linia desenată de către mobil se situează mult în afara parcursului de urmat. Chiar la șapte-opt ani, rezultatele pre-testului indică medii foarte apropiate de zero. Erau așadar întrunite condițiile pentru a examina foarte precis evoluția coordonărilor decurgînd dintr-un travaliu individual sau colectiv.

Să analizăm rezultatele obținute în aceste condiții în timpul fazei experimentale. Se confirmă iarăși că, în general, coordonarea interindividuală a acțiunilor este superioară coordonării intraindividuale. În două feluri: în primul rînd pentru că datele din faza experimentală indică o superioritate a travaliului colectiv ; mai apoi pentru că grupurile obțin medii mult superioare

JOCUL DE COOPERARE ȘI COORDONAREA ACȚIUNILOR INTERDEPENDENTE 67

-20,13(8)	- 13,21 (8)	- 25,00 (8)
- 11,25 (8)	-8,13* (8)	- 13,25 (8)
+ 1,00(7)	+ 0,52b (7)	+ 24,14 (7)
- 24,70 (23)	- 16,87 (10)	- 26,52 (23)
- 12,75 (24)	+ 17,03c (10)	+ 17,79 (24)
+ 1,08 (24)	+ 18,70" (10)	+ 16,92 (24)

travaliului colectiv ; mai apoi pentru că grupurile obțin medii mult superioare față de ceea ce partenerii erau capabili să realizeze individual în timpul pre-testului.

Tabelul 3.4. - Performanțele medii în mediul social de jos (n între paranteze) Pre-test Faza experimentală Post-test

Indivizi 5-6 ani Indivizi 6-7 ani Indivizi 7-8 ani Grupuri 5-6 ani Grupuri 6-7 ani Grupuri 7-8 ani

Testul Mann-Whitney, datele fazei experimentale, condițiile a și c, U: 17, p < 0,025; condițiile b și d, U:21, p < 0,10.

Concepția noastră postulează de altfel că această superioritate nu este totuși identică la toate vîrstele.

Într-adevăr, la prima vîrstă studiată, subiecții nu își îmbunătățesc performanțele individuale inițiale, ceea ce ne face să presupunem că anumite pre-cerînțe nu au fost încă elaborate, competențe inițiale, esențiale pentru elaborarea acestor coordonări.

Dacă la cinci-șase ani grupurile reproduc într-o anumită măsură performanțele de care partenerii se arată capabili în mod individual, de la șase-șapte ani apare o elaborare colectivă, grupurile fiind semnificativ mai bune decît indivizii. La șapte-opt ani, această superioritate este desigur menținută, însă ea nu se traduce decît printr-o tendință statistică. Cele două situații confirmă așadar din plin rezultatele primei experiențe.

Însă - întrebare esențială - aceste efecte de grup au declanșat progrese de care partenerii ar da dovadă, individual, în timpul post-testului ?

Tabelul 3.5. recapitulează diferențele dintre performanțele medii la pre-test și post-test. Să amintim că aceste calcule sînt efectuate asupra mediei performanțelor obținute de către doi sau trei parteneri ai unei aceleași interacțiuni.

Tabelul 3.5. - Diferențele medii ale performanțelor între pre-test și post-test în mediul social de jos (n între paranteze)

Indivizi	Grupuri
5-6 ani	6-7 ani 7-8 ani * Testul Wilcoxon, $p < 0,05$.
- 4,88 (8)	- 1,83(10)
-2,00 (8)	+ 30,54* (10)
+ 23,14* (7)	+ 15,83* (10)

63

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Cu o singură excepție, progresele individuale constatate corespund rezultatelor observate în cursul fazei experimentale. La vârsta de cinci-șase ani nici travaliul individual, nici travaliul de grup nu produc progrese. La șase-șapte ani, travaliul de grup, pe care l-am văzut fiind superior travaliului individual, îi determină pe subiecți să se arate capabili, în timpul post-testului, de coordonări intraindividuale superioare celor ale pre-testului și de același nivel cu coordonările interindividuale pe care le-au elaborat în timpul fazei experimentale. Travaliul individual nu ajunge la nici o ameliorare a acestor coordonări. La șapte-opt ani, travaliul de grup cunoaște aceleași efecte, favorabile elaborării individuale a instrumentelor cognitive implicate. Un rezultat surprinzător apare la copiii de aceeași vîrstă care au lucrat individual în cursul fazei experimentale, fără o ameliorare în raport cu nivelul atins în pre-teste. În cursul post-testului, din contra, ei realizează progrese importante. Decît să vedem acolo un simplu efect de familiarizare, putem să credem că este vorba de o consecință a autonomizării progresive a dezvoltării cognitive. Însă, înainte de a argumenta în această privință, să vedem în ce măsură datele mediului social „înalț” coroborează aceste efecte.

Tabelul 3.6. oferă media performanțelor obținute în timpul diferitelor faze ale procedurii experimentale (scoruri posibile : de la -60 la +60).

Tabelul 3.6. - Performanțele medii în mediul social înalt (n între paranteze)

Pre-test	Faza experimentală	Post-test
Indivizi 5-6 ani	Indivizi 6-7 ani	Indivizi 7-8 ani
Grupuri 5-6 ani	Grupuri 6-7 ani	Grupuri 7-8 ani
Testul Mann-Whitney, datele fazei experimentale, condițiile a și b, $U:8, p < 0,01$.		

Chiar dacă la pre-test rezultatele copiilor din mediul social înalt sînt în medie mai ridicate decît cele ale copiilor din mediul de jos, asta nu înseamnă că sarcina prezintă și pentru ei dificultăți mari, ceea ce ne permite să asistăm în același timp la evoluția coordonărilor implicate. Examinînd mai întîi rezultatele fazei experimentale, putem să reținem următoarele efecte: la cinci-șase ani, indivizii și grupurile își ameliorează simțitor performanțele lor în raport cu pre-testul. Să notăm că acest progres nu va fi stabil, deci nu va reapărea în cursul post-testului decît pentru copiii care au lucrat în grup. Este așadar posibil să explicăm progresul aparent prin natura dispozitivului utilizat în cursul diferitelor etape: ne amintim că, în timpul testelor individuale,

- 10,88 (8)	+ 1,38 (8)	- 9,88 (8)
- 1,13(8)	+ 1,42a(8)	+ 0,75 (8)
+ 4,43 (7)	+ 15,57 (7)	+ 24,86 (7)
- 23,50 (24)	- 6,67 (10)	- 9,25 (24)
+ 4,88 (24)	+ 26,90" (10)	+ 18,17 (24)
+ 12,71 (24)	+ 18,83 (10)	+ 25,67 (24)

JOCUL DE COOPERARE ȘI COORDONAREA ACȚIUNILOR INTERDEPENDENTE 69

scripeții nemanevrați de un copil erau blocați, în vreme ce, în faza experimentală, ei nu erau astfel. Or, după cum s-a putut observa, copiii de cinci-șase ani din acest mediu social au făcut adesea uz de forță: trăgînd tare, ei exercitau asupra celorlalți scripeți o presiune suficientă pentru ca ele să dea drumul firului. Aplicarea acestei „chestii” permite de fapt copiilor să eludeze problema dificilă a coordonării acțiunilor directe (a trage) și indirecte (a slăbi), și nu va duce la nici un progres în cursul post-testelor, în caz că o asemenea „chestie” nu va mai fi aplicabilă.

La șase-șapte ani apare din nou diferența prevăzută între condițiile de travaliu individual sau colectiv: dacă indivizii nu-și ameliorează performanțele inițiale la pre-test, grupurile realizează performanțe net superioare. Către șapte-opt ani, lucrurile devin mai puțin clare : numai indivizii progresează întrucîtva, pe cînd progresul nu este clar pentru grupuri: este adevărat că acestea realizau încă de la pre-teste performanțe de nivel bun. Efectele vor deveni mai clare dacă se vor examina progresele consecutive fazei experimentale? Să considerăm

pentru aceasta datele din tabelul 3.7.

Tabelul 3.7. - Diferențele medii ale performanțelor între pre-test și post-test în mediul social înalt (n între paranteze)

Indivizi Grupuri

5-6 ani 6-7 ani 7-8 ani

* Testul Wilcoxon, $p < 0,05$, ** Testul Wilcoxon, $p < 0,10$.

Cu o singură diferență, a cărei importanță o vom vedea, progresele sînt asemănătoare celor obținute de către copiii din mediul social inferior: într-adevăr, la șase-șapte ani, un progres semnificativ este obținut la copiii care au lucrat în grup în timpul fazei experimentale, ceea ce nu este cazul pentru cei care au lucrat individual. La șapte-opt ani apare același efect ca în mediul social precedent: travaliul individual ca și travaliul colectiv provoacă progrese individuale substanțiale. Acest rezultat, alăturat celui obținut în mediul social inferior, indică faptul că dezvoltarea cognitivă se autonomizează progresiv, atunci cînd a fost începută elaborarea unei noțiuni. în acest mediu social înalt apare totuși un efect suplimentar : de la cinci--șase ani, travaliul de grup provoacă progrese semnificative, ceea ce nu era cazul în mediul social inferior.

Considerînd așadar progresia efectelor travaliului individual sau colectiv, putem să rezumăm astfel rezultatele: în tabelul 3.8., vom atribui fiecărei condiții un semn + sau 0 după cum progresul consecutiv fazei experimentale apare sau nu.

+ 1,00 (8)	+ 14,25* (10)
+ 1,88 (8)	+ 13,29* (10)
+ 20,43** (7)	+ 12,96* (10)

jdBBS-9SB\$ Bj înmisaj-aid nisino ui B9JBdB 9JB0 Bîuoigjip 'puu numid ui : 9iboi appajs uiBOJBUIgj bs uiaind "'9"£ i\$ 'y£ loppqBi gptBp puuBdiuoo •aťBpos upai ai} uip jopiugjajip BjdnsB gjBuuiasm aiupasuo ne nBs B|BnpiAipui 'asndojd niťBABJj ap auuoj iop}U3jip 3Aijno3Suoo j3S3i\$ojd : juBjJoduii sjsa babo^b 'isnjoz 'aAiiBOijumas BuiA9p bs (ie 9JSJIA gťBppo ap bJbj apîuaiajip 'apAipajs puiiBui bo mSisgp 'Bajnd uioa 'tob gjdB\$-9SBS Bť ipgp BApBOijuraas ajsa nu o uibibjsuoo bs Bajnd uioa '9JSjia I9J1 gpo mťuad jBJBdas ajuaiajip ajSaoB japisuoo as bobq ■jouadns řepos řnřpau mp nidoo ap ajBjuazgjd apo iioap rera boui ajBuopjoao ap liBijnogip Bunjdxa jouajui JBpos mipai mp oo aiařuBuiiqjjad 'jba9pb-ijui 'giBioos iipai Bnop aťao uip lojjioaiqns řaapisuoo as bobp řAiiBOijiuuias Bjuaajip o aiBdB in'njsgi-9jd mdunj ui bo bjou uioa 'puu řnurud ui -asndo 9JBpos npai ajjui ařuaiajip nBjsuoo ao m jgnos 9d BgpgA moA 'Břuaadxa bjsboob no Bpqoui •s9Jřo.id un piu snpn ij m nu Aijoapo řniťBABJi punjB bo [řqBqoid aiiBOj ajsa : iub pup-aijBd ap n]dmaxa ap 'piui rera uřnd ndoo no isoř g jb 9jbo apiBjřnzgi utbuiSbui bs pgp juaioğns řřsa 'iijBiiOAzap b BjSBaoB Bjaťdraao b nuugd "sof ap řBpos mipara ui ipap araajAap řř ub un ag 'iub asBř-pup Bť Bpp BZBaťBurags as řtuapuađapja: 'ia řs\ : a řreui" reioos j9aiu gp mdoo ad BZBazuajoBJBO ii Boijuapi giJnřoAg i ■Bmiid mp pui;nzgi Bmm uip BjSBgoB 'BimouojnB BZBgraan ii -uadapgiui "baijiuSoo B9JBioqBp jťdBo B] Bonp bs ajBjiAipB bs Budojd uiid

JiqBdBO IodB JIU3A9P B - BJJSBOU BZ9J0dl Uljnd \S0 gjS9 BJSB90B - IJBUOpiOOO

sjiumuB ajuguirepos jBJoqBťg b 90 Bdnř 'mpiAipui : xiJBiřoAzap b BAisgiSoid aiBziuiouoinB o B] urejsisB řodB ibui bsui -gjBnpřAipuiiaui io|jiuřřřřř řnsino ui 'aifognpoid no 'xpui ibui BZBanjoaja as iijBuopjoao jajsaoB BaiBioqBp 'ť bjisbou BAipadsjgd ui mZBAaid Bja uino Bdnř -|BnpiAipm řiibabii ap iř dnjř ap řaťBABU gjjBO gp uBijnrais BjBOOAojd gťsgjSoid o uiisBS ' ; řřji b pun jnduii} ui "iziAipui gjjBO gp iř gjjřnsui juis giBO b BAipopo B9JBjOqB]a sjiuud dniř 9p mii^ABJi iBuinu 'adB^a Bnop b pun [nsjno ui 'azgsaaSojd bs minjidoo iirajad nu dmř ap ini|BABjj ppu 'iBnpiAipui řni|BABJj piu ' }BJoqBp ap iuts boui 9ibo aluijao-aid 9iixunuB osgsdi] bo niuod BjBiopui bjbj 'řndaoui ř\ : lřsof gp" jBpos jnipara uip nidoo ojibo ap juajo 9jsa •npara Bnop řloo ui pgp giBdB niBj|0AZ9p b ařřnpAa iřBaaoB o IUE8-/L iub g-g

+	+	+	+
+	0	+	0
0	0	0	0

izřAipuj 44sof ap" [Bpos nipať\

undnxQ

řJBUJ [BpOS řiip3p\

dj (o) mjnsauSoud řfudsqv iř (+) sajScuj - "8"£ řavnoAzaa iř řtvideos aiocnoHiSd

ol

JOCUL DE COOPERARE ȘI COORDONAREA ACȚIUNILOR INTERDEPENDENTE 71

ani între cele două medii sociale, dacă ea se menține pentru subiecții care au lucrat individual, dispare dacă se compară post-testele subiecților care au participat la un travaliu de grup. Apoi, această diferență nu este mai semnificativă în cursul etapei ulterioare, către șapte-opt ani (ceea ce era deja cazul la pre-test), ceea ce ar arăta că

potențial itățile de coordonare în cele două medii sociale nu sînt diferite. În sfîrșit, rezultatele copiilor de nivel social inferior de șase-șapte ani și de șapte-opt ani ating și chiar depășesc la post-teste rezultatele obținute la pre-test de către copiii din mediul social superior. O interacțiune relativ scurtă are drept consecință situarea copiilor defavorizați la nivelul inițial al copiilor mai favorizați. Rezultate asemănătoare vor fi prezentate în capitolele următoare.

Cu toate acestea, trebuie să notăm că interacțiunea socială nu șterge pur și simplu discriminările sociale : dacă ea permite copiilor din mediul social de jos să exprime potențialități pe care travaliul individual nu este capabil să le provoace de la început, ea permite totuși copiilor din mediul social înalt să progreseze, și aceasta chiar la o vîrstă mai precoce : progresele situației de grup la cinci-șase ani sînt în așa fel că diferența dintre medii sociale este din nou semnificativă, în raport cu condiția corespunzătoare a mediului social de jos. Nu vom merge aici mai departe cu această discuție pe care vom avea ocazia de a o dezvolta din capitolul următor; să reținem pentru moment faptul că o evoluție similară apare în cele două medii, evoluție care conduce copilul către o dezvoltare cognitivă mai autonomă, întemeiată pe o interdependență inițială ce poate, în funcție de medii, să se arate efectiv începînd de la vîrste diferite.

Concluzie

Să recapitulăm contribuțiile celor patru experiențe realizate cu jocul cooperativ. Această sarcină a fost aleasă pentru că însăși natura sa implică în mod necesar, atunci cînd mai mulți copii o realizează împreună, o coordonare a acțiunilor lor. Grație sarcinii cu un grad înalt de cooperare, a fost posibil să ne ilustrăm punctul nostru de vedere asupra a trei teme de reflecție propuse la sfîrșitul capitolului precedent.

În primul rînd, a fost arătat cum travaliul de grup generează coordonări pe care indivizii sînt capabili să le realizeze abia mai tîrziu. Totuși, această superioritate nu este întîlnită în orice moment al dezvoltării cognitive: de fapt, efectele specifice apar cel mai clar în cursul producerii unei noțiuni. Interacțiunea socială nu constituie neapărat un obstacol în anumite momente ale dezvoltării: aceasta pentru că, după o etapă în care ea se dovedește primordială (travaliul colectiv fiind superior travaliului individual), travaliul individual va apărea el însuși eficient.

12

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Același lucru îl regăsim cu privire la a doua temă: însușirea individuală a coordonărilor colective. În general, ea a apărut mai întîi atunci cînd grupurile ajungeau să-și elaboreze coordonări noi, acestea erau interiorizate de către parteneri în mod individual, de vreme ce la post-test sînt prezentate de către subiecți coordonările de același nivel, superioare celor de care subiecții s-au arătat capabili în cursul pre-testului. Însă, după cum travaliul colectiv nu este superior travaliului individual decît în momentul elaborării unei noțiuni, la fel progresele individuale rezultate din acesta nu se deosebesc decît exact în momentul de elaborare. A apărut un mod de dezvoltare care confirmă în mare măsură ideea noastră despre conceptualizarea socială a dezvoltării cognitive: în afara elaborării anumitor pre-cerințe, nici travaliul de grup și nici travaliul individual nu sînt în stare de a provoca începutul unei dezvoltări; apoi travaliul de grup se dovedește fundamental în elaborarea coordonărilor implicate în jocul cooperativ (vom vedea mai departe că același lucru este valabil pentru alte sarcini din cele mai variate), pe cînd travaliul individual nu oferă aceeași posibilitate de dezvoltare. În sfîrșit, apare un proces de autonomizare, întemeiat, după noi, pe această interdependență socială inițială : elaborarea socială anterioară are să permită copilului să completeze, prin propria sa activitate, dezvoltarea coordonărilor sale.

În concluzie, aceste cercetări au subliniat importanța capitală a modalităților înseși ale interacțiunii sociale. Pentru a permite grupului să dezvolte deplin potențialitățile sale de coordonare, interacțiunea trebuie să fie astfel ca să asigure o cooperare totală. Putem împiedica apariția coordonărilor modifi-cînd funcționarea și structura grupului: astfel, impunerea unei structuri ierarhice reduce schimbul interindividual și face produsul interacțiunii mai dependent de capacitățile individuale ale partenerilor. Acestea fiind inferioare, în timpul unei faze de elaborare a unei noțiuni, celor potențiale ale grupurilor, realizările colective ale acestor grupuri sînt așadar inferioare celor ale grupurilor libere de a se organiza spontan. La fel, suprimarea comunicării verbale alterează procesul de elaborare colectivă a coordonărilor. Deci nu orice travaliu de grup întemeiază dezvoltarea cognitivă. Totuși, la acest nivel, experiențele propuse nu oferă un răspuns satisfăcător. Măcar avem indicația că posibilitatea deplină de confruntare interindividuală este necesară pentru ca interacțiunea să fie constructivă.

Dacă aceste experiențe nu au abordat direct problema procesului făcînd din interacțiunea socială elementul fundamental al dezvoltării cognitive, pe care am propus-o să fie constituită prin conflictul sociocognitiv, există anumite indicații ce ne-ar putea face să credem că este un caz asemănător. Astfel, experiențele au fost conduse cu sarcina urmăririi unui obiect în mișcare (tracking) implicînd coordonări ale acțiunilor interdependente similare celor implicate în jocul nostru cooperativ. Deși efectuate cu adulți și integrînd parametri precum viteza, anumite experiențe sînt de o relevanță directă. Vom reține în esență o serie de studii

JOCUL DE COOPERARE ȘI COORDONAREA ACȚIUNILOR INTERDEPENDENTE 73

prezentate de către Leontiev (1970-1971), referitoare la natura feed-back-ului care este propus grupurilor. Într-una din experiențe, experimentatorul cerea anumitor subiecți să acționeze în direcția unei creșteri a erorii: în mod paradoxal, cum ar părea la prima vedere, a rezultat o eficacitate a reglajului sporită simțitor. Dar, în realitate,

aceasta nu însemna a introduce o procedură permițând să se intensifice conflictul sociocognitiv și investigarea unor coordonări eficace ?

O ilustrare mai directă a intervenției dinamicilor de confruntare interindivi-duală în sarcini de tipul celei pe care am utilizat-o în acest capitol este furnizată de studiile lui Dalzon (1988), care examinează impactul interacțiunilor sociocognitive asupra construirii noțiunii de dreapta/stînga, a cărei dezvoltare era măsurată prin intermediul diferitelor probe (ca testul Piaget--Head; cf. Galifret-Granjon, 1958), după modelul pre-test, test, post-test. În timpul etapei experimentale, subiecții, de vârste de la 7 la 8 ani, lucrau individual sau în diade. Pentru acestea din urmă a fost imaginată o situație de „conflict tactilo-kinestezic”, astfel că subiecților le era aproape imposibil să scape de conflict.

În cursul fazei experimentale, fiecare subiect era legat printr-o baghetă de o mașină mică, pe care trebuia să o dirijeze într-un labirint, urmînd un itinerar programat de către experimentator. Acesta dădea ordine preluînd oarecum punctul de vedere al șoferului mașinii: „mașina trebuie să ia virajul la dreapta”. Copiii reținuți pentru etapa experimentală nu știu să se proiecteze asupra obiectului decît în oglindă, adică pentru ei stînga sau dreapta unui obiect corespund propriei lor stîngi sau drepte pe pianul frontal-paralel, adică independent de orientarea proprie a obiectului în spațiu la un moment dat. Așezați față în față, copiii aceleiași diade nu pot decît să intre în dezacord, pentru că exercită asupra obiectului acțiuni care merg obligatoriu în direcții opuse. Pentru a rezolva sarcina și a se angaja pe parcursul cerut de către experimentator, ei sînt obligați de a se decentra pentru a determina stînga și dreapta relative la mașină, ceea ce este indispensabil pentru a se pune de acord asupra mișcărilor vehiculului. În vreme ce, în mod logic, nici o diferență nu caracterizează cele două condiții la pre-test (subiecții forniînd o pereche pe baza rezultatelor la acesta), la primul post-test, imediat după faza experimentală, ca și la al doilea post-test petrecut după 12 zile, apar diferențe puternic semnificative, subiecții aflați în situația conflictului „tactilo-kinestezic” făcînd dovada unui progres considerabil în stăpînirea noțiunii de dreapta/stînga. Dalzon notează de altfel că progrese mai puțin importante au fost înregistrate în alte studii în care dispozitivul experimental nu permitea subiecților să devină conștienți de dezacordul lor decît prin vizualizarea rezultatului acțiunilor lor, așadar fără confruntarea „motrice” ce caracterizează conflictul „tactilo-kinestezic”. Astfel, cu cît conflictul centrărilor este ineluctabil, cu atît interacțiunea duce la decentrare.

74

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Dispozitivul imaginat de Dalzon ilustrează în mod subtil teoria care subîntinde concepția asupra efectului structurant al interacțiunii sociale, susținută și în această lucrare și, mai precis, ipoteza conflictului sociocognitiv ca mecanism central la originea progreselor constatate în cercetările asupra jocului cooperativ. Vom afirma această concepție socioconstructivistă în capitolele următoare.

4

Beneficiile partajului

Cîte mici drame familiale nu și-au găsit originea în certurile infantile asupra împărțelilor? Mizele unor asemenea dispute depășesc de departe pierderile sau cîștigurile materiale ce pot rezulta din ele; o dată efectuată împărțeala „dreaptă”, copiii pot foarte repede să abandoneze partea care le-a fost atribuită, cu condiția ca cealaltă parte să nu o ceară într-un mod prea direct. Cercetările experimentale au confirmat că unii copii de cinci ani știu să efectueze împărțeli după principii egalitare (Lane și Coon, 1972 ; Lerner, 1974 ; Leventhal și Anderson, 1970), însă principiile de echitate îi duc uneori să efectueze împărțeli inegale (Coon, Lane și Lichtman, 1974; Leventhal, Popp și Sawyer, 1973). Egalitarismul și echitatea sau justiția pot să se concureze și să intervină în chip diferit după caracteristicile diferite ale situației experimentale, mai ales cu ocazia atribuirii de recompense la copiii de cinci ani (Damon, 1977 ; Swerts, 1978). O întregă inteligență socială se manifestă în astfel de conduite complexe.

Să observăm un copil de această vîrstă participînd la o probă piagetiană clasică, și anume conservarea cantităților de lichide. Experimentatorul dispune {cf. figura 4.1.) de două pahare identice (A și A1), de un pahar mai înalt și mai îngust (B) și de un pahar mai larg și mai plat (C). El toarnă aceeași cantitate de apă sau de suc de fructe în paharele A și A1 și întreabă copilul dacă în cele două pahare este aceeași cantitate de băut. Copilul încuviințează, cerînd uneori să se adauge cîte un pic într-unui dintre cele două pahare pentru ca nivelurile să fie exact la aceeași înălțime. Experimentatorul transferă deci conținutul din A1 în B și întreabă iarăși copilul dacă în cele două pahare este aceeași cantitate de lichid. Copilul răspunde că este mai mult în paharul înalt și subțire (B), indicînd nivelul cel mai ridicat în acest pahar. Experimentatorului care insistă și care, eventual, povestește că o dată, un alt copil mic i-a spus că în paharul A era la fel de mult de băut, subiectul răspunde că el preferă totuși să bea din paharul B pentru că acolo este mai mult. Altfel spus, el rezistă la o sugestie contrară. Apoi experimentatorul varsă din nou conținutul lui B în A1, iar copilul este iarăși de acord să afirme că este același lucru în cele două pahare. După aceea, conținutul lui A1 este vărsat în C ; comparînd pe A cu C, A conține acum mai mult, după spusele copilului, de vreme ce nivelul este aici mai ridicat.

16

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Scene de acest gen au fost observate de mii de ori la Geneva și oriunde în lume. Nu am descris decît o parte din

proba de conservare a cantităților de lichid (Piaget și Szeminska, 1941; Inhelder et al., 1974). Bineînțeles, răspunsurile copiilor nu sînt întotdeauna clare; ele pot să fie mai ezitante, să oscileze și să cedeze la sugestiile contrare ale experimentatorului; ele pot, de asemenea, să devină de-a dreptul „conservatoare” afirmînd că, independent de prezentarea lor în pahare diferite, cantitățile de lichid rămîn aceleași.

De obicei, după răspunsurile pe care le dau la ansamblul acestei probe, copiii sînt repartizați în trei categorii, sau stadii, pentru a utiliza terminologia piagetiană.

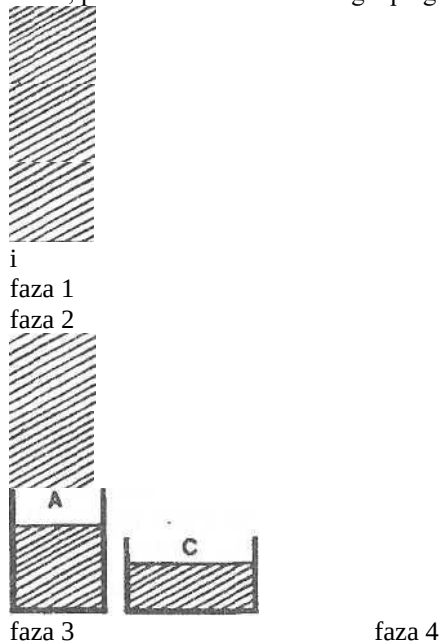


Fig. 4.1. - Schema diferitelor faze ale unei probe de conservare a lichidelor.

- Primul stadiu: absența conservării (NC). Copilul din acest stadiu, văzînd aceeași cantitate de lichid în pahare identice, nu încearcă nici o dificultate în a recunoaște această egalitate. Însă dacă lichidul este transferat în recipiente de forme diferite, el crede atunci că, în funcție de configurația și, mai ales, de înălțimea atinsă de lichid în recipiente, cantitatea de lichid sporește sau scade.

În fața contraargumentelor experimentatorului, copilul fie își menține judecata, fie formulează altele, însă tot neconservatoare. Rapelul cantităților egale inițiale nu-i modifică deloc opinia.

- Al doilea stadiu: răspunsul intermediar (I). Acești subiecți oscilează între conservarea și neconservarea cantității. Justificările oferite sînt în general puțin explicite și incomplete. Ei nu par să vadă în conservare o necesitate fizică sau logică. Ei fluctuează între o coordonare a relațiilor în joc (înălțimea și lărgimea) și centrarea pe o singură dimensiune.

- Al treilea stadiu : conservarea necesară (C). Copilul afirmă dintr-o dată conservarea cantităților de lichid, independent de numărul și de natura trans-vazărilor efectuate. El rezistă la contra-sugestiile experimentatorului. Ca argumente ale acestei conservări, el dă una sau mai multe dintre explicațiile următoare : identitate, compensare, reversibilitate.

BENEFICIILE PARTAJULUI

77

Argumentele de identitate constau în a afirma că în cele două pahare este același lucru pentru că nu s-a adăugat nici nu s-a înlăturat nimic în cursul transvazării. Cele de compensare pun în legătură diferențele de înălțime și de lărgime ale celor două pahare, iar cele de reversibilitate se sprijină pe faptul că o operație inversă constînd în a reveni la starea inițială, adică în a vărsa conținutul lui B sau C înapoi în A, ar duce la o egalitate între A și A1.

O asemenea probă poate așadar să surprindă apariția succesivă a unei funcționări cognitive, cum se întîmplă și în alte probe din alte domenii, precum conservarea numărului, a materiei, a lungimilor, a greutateii, a suprafeței.

Vom descrie ulterior unele dintre aceste probe. Dar dacă statutul cognitiv al răspunsurilor la aceste probe a fost studiat relativ bine, altfel stau lucrurile cu statutul lor social. Răspunsurile sînt, într-adevăr, date într-un context social; dacă ele trebuie raportate la configurațiile succesive ale unui material dat, ele trebuie raportate și la intervențiile, întrebările, sugestiile experimentatorului. Aceste intervenții nu pot fi considerate ca un instrument de măsură sau de diagnostic care nu modifică realitatea studiată. Examinînd cu minuțiozitate anumite protocoale de experiențe ale lui Piaget, se constată (Van de Voort, 1977) că adesea modul de a întreba se află la originea unui progres la copil. Asemenea considerații nu intră în analizele obișnuite pe care piagetienii le fac protocoalelor lor de experiență; analizele lor se sprijină numai pe reglările cognitive și neglijează aspectul de reglare socială pe care îl vehiculează în același timp răspunsurile copilului.

Un demers invers a fost întreprins de către colegul nostru A.N. Perret-Clermont (1979), care reia paradigma transvazării de lichide pentru a o resitua într-un context social, cu scopul de a arăta cum o interacțiune socială, utilizînd respectiva paradigmă, conduce copiii la un progres cognitiv. Acest capitol va descrie o primă cercetare

punînd în evidență beneficiul cognitiv reținut de copii în urma participării lor la o interacțiune socială și confirmat de cercetările ulterioare. Vom arăta apoi că progresele observate nu se limitează la noțiunea care intervine direct în interacțiunea socială și că ele se verifică după o interacțiune socială implicînd o împărțire care se sprijină pe conservarea numărului. În sfîrșit, vom expune rezultatele unei cercetări (Perret-Clermont și Leoni, 1979) ce introduce preocupări marcat sociologice în planul experimental. În expunerea acestor cercetări ale colegului nostru vom intercala descrierile a două cercetări efectuate la Universitatea din Tilburg, în Țările de Jos, ce confirmă rezultatele obținute la Geneva, și dintre care cea de-a doua se referă exact la rolul marcatului social, ca și o experiență explicitînd rolul conflictului sociocognitiv în acesta.

78

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Experiența 1: progrese individuale după un partaj

Copiii care au participat la această experiență (Doise, Mugny și Perret-Clermont, 1975, experiența 2; Perret-Clermont, 1979) aveau între cinci ani și jumătate și șapte ani și cinci luni, vîrsta lor medie fiind de aproape șase ani și jumătate. Toți au participat la o primă ședință individuală (pre-test) care permitea stabilirea nivelului lor NC, I sau C la o variantă a probei de conservare a lichidelor. După două săptămîni, cea mai mare parte dintre ei (condiție experimentală) au participat la o situație de interacțiune socială înainte de a trece, o săptămînă mai tîrziu, printr-o nouă probă individuală (primul post-test); un al doilea, post-test urma după o lună. Alți copii (condiția de martor) nu au participat decît la un pre-test și la un post-test. Condiția de martor trebuia să ne permită de a estima rata dezvoltării „spontane” care ar fi putut să se producă, în afara oricărei intervenții experimentale, la copiii de această vîrstă. Într-adevăr, în timpul celor trei săptămîni ce separă pre-testul de post-test, copiii continuă, evident, să frecventeze școala și să participe la multiple interacțiuni sociale care pot fi sursă de progres. De altfel, numai pre-testul a putut să le trezească curiozitatea, cum a fost cazul unei fete în condiția de martor care povestea în timpul post-testului că ea a cerut mamei sale să refacă proba împreună cu ea. Trei subiecți participau de fiecare dată la etapa interacțiunii sociale. Doi dintre ei (CI și C2) fuseseră clasați drept conservatori la pre-test, cel de-al treilea (S, subiectul experimental propriu-zis), participînd singur la două post-teste, era neconservator (28 NC) în cea mai mare parte a cazurilor sau, uneori, intermediar (9 I).

Interacțiunea se desfășura astfel: S era așezat în capul mesei și dispunea de un pahar A puțînd să conțină 2,5 dl. Ceilalți doi copii (CI și C2) erau așezați aproape de el, față în față, CI dispunînd de un pahar A1 egal cu cel al lui S, și C2 dispunînd de un pahar mai înalt și mai îngust (B). S primea atunci o sticlă opacă, conținînd sirop sau suc de fructe și un alt pahar A2, identic cu al său și cu cel al lui CI. Era invitat atunci să toarne lichide de băut celorlalți doi copii cu scopul ca ei să aibă „amîndoi același lucru de băut și ca ei să fie amîndoi la fel de mulțumiți”. Experimentatorul preciza în plus că S, după ce a efectuat împărțirea pentru CI și C2, trebuia să ceară aprobarea lor, că el putea utiliza paharul dacă acesta i se părea util, dar că nu putea să se servească el însuși decît atunci cînd toți trei ar fi de acord cu împărțirea.

Această ședință de partaj dura aproximativ zece minute. În general, subiectul, avînd în vedere că era NC sau I, turna imediat sirop în paharele A1 și B egalizînd înălțimea nivelurilor; el provoca astfel protestele din partea lui C2 care primea astfel mai puțîn sirop în paharul său mai îngust. Cînd discuția dintre copii avea dificultăți în a începe, experimentatorul îi îndemna să-și prezinte părerile și făcea să reiasă eventualele diferențe dintre păreri. El avea

BENEFICIILE PARTAJULUI

79

grijă în același timp ca S să se poată exprima și să fie auzit repetînd, dacă era necesar, intervențiile sale care uneori nu erau ascultate de către CI și C2, mai siguri de ei înșiși. Cei din urmă determinau adesea pe S să utilizeze paharul A2 pe care îl umplea înainte de a-l turna în B. Numărul de explicații și de argumente furnizate de către cei doi copii C varia considerabil, după grupuri. Ceea ce nu i-a împiedicat pe copiii NC sau I în această condiție să participe la o situație în care egalitatea a fost instituită ca normă și să constate adesea că un acord asupra egalității persista după o transformare a configurației cantităților respective. Această caracteristică specifică situației de partaj va face obiectul unei cercetări ulterioare. Atunci cînd CI sau C2 îl convinge pe S să utilizeze paharul A2, acesta învață întrucîtva utilizarea unui instrument de măsură. Această situație putea deopotrivă să creeze multiple conflicte de centrări între înălțimea lichidului dintr-un pahar și lărgimea sa din celălalt, și invers. Pe scurt, mai multe caracteristici ale acestei situații de partaj îl determină pe subiectul S să pună în discuție răspunsurile sale neconservatoare sau intermediare. Există deci motive pentru a ne aștepta la un progres. Oare este cazul ?

Într-adevăr, au avut loc progrese: în timpul primului post-test, 24 de subiecți din 37 au progresat în situația experimentală pe scara NC, I, C, față de numai 2 din 12 în condiția de martori. Pe de altă parte, aceste progrese rămîn stabile în timpul celui de-al doilea post-test într-o proporție de 20 din 24, primă indicație a autenticității lor; totuși, probele utilizate pentru post-teste erau destul de asemănătoare cu cele utilizate în cursul interacțiunii sociale. Trebuia deci să ne asigurăm că o schimbare între pre-test și post-teste corespundea unei restructurări cognitive și nu se limita numai la reproducerea răspunsurilor și a justificărilor învățate în timpul interacțiunii. Un studiu amănunțit al răspunsurilor copiilor la probele din post-teste a adus dovada autenticității acestor progrese cognitive. În cursul interacțiunii, cel puțin unul dintre argumentele de identitate, de compensare sau de

reversibilitate a fost utilizat în majoritatea grupurilor. Însă copiii care au progresat în timpul post-testelor și au atins atunci nivelul de conservare (23 de copii) nu fac decât să repete argumentele utilizate în timpul interacțiunii. Mai mult de jumătate dintre ei (13 copii) oferă argumente care nu au fost avansate în timpul situației colective. Printre noile argumente se pot număra 3 argumente de identitate, 7 argumente de compensare și 7 argumente de reversibilitate. Relativa raritate a noilor argumente de identitate nu trebuie să ne mire : a fost utilizat în cursul interacțiunii în 18 cazuri din 23, și doar 5 copii puteau așadar să inoveze în acest domeniu. Acest exemplu arată cât de sever este criteriul utilizat pentru a verifica autenticitatea progreselor; nimic nu ne împiedică, într-adevăr, să presupunem că reutilizarea unui argument produs în timpul interacțiunii sociale nu rezultă dintr-o înțelegere adevărată. Din contra, studiile asupra memoriei arată că aceasta este bazată pe înțelegere. în schimb, când

UEiVUUAKC

mai mult de jumătate dintre copiii care au atins stadiul de conservare aduc justificări noi, aceasta arată că argumentele lor din cursul post-testului nu pot fi explicate printr-un simplu proces de imitație. Ele sînt semnul unei noi elaborări.

O altă modalitate de a studia natura progreselor constă în a utiliza probe de conservare care nu se bazează pe transvazări de lichide ; ea va fi utilizată în experiența următoare.

Experiența 2 : generalizarea progreselor consecutive partajului

Această experiență urmărea mai multe scopuri. Era vorba mai întîi de a confirma rezultatele obținute în experiența precedentă studiind mai pe larg natura progreselor observate. Pentru aceasta, subiecții experimentului vor fi pre-testați și post-testați cu probe diferite, cu scopul de a verifica dacă un progres la proba de conservare a lichidelor este însoțit de progrese în alte domenii. Era vorba de a examina apoi rolul compoziției grupului: erau necesari doi C pentru a face să progreseze un NC, sau un singur C ar fi avut destulă greutate în interacțiune pentru a face să progreseze doi NC ? Altfel spus, era posibil de a exclude o explicație în termenii efectului majorității? Experiența presupunea deci mai multe condiții, însă nu vom analiza aici decât rezultatele condițiilor implicînd un subiect NC (N : 5) în interacțiune cu doi copii C sau implicînd doi subiecți NC (N : 12) în interacțiune cu un copil C. Aceste condiții experimentale au determinat mai multe progrese în raport cu o condiție control (numai NC) și cu o condiție în care trei subiecți NC interacționau.

Ca în experiența precedentă, interacțiunea consta într-o sarcină de împărțire de sirop între trei copii. Pre-testul și post-testul erau mult mai cuprinzătoare decât în prima experiență: toți subiecții răspundeau în pre-test și în post-test la probe de conservare a lichidelor și a materiei; în plus, ei participau, în cursul pre-testului, la o probă de conservare a numărului și, în timpul post-testului, la o probă de conservare a lungimilor. Nu vom descrie aici caracteristicile esențiale ale acestor probe (Perret-Clermont, 1979).

Proba lichidelor se baza nu numai pe conservarea cantităților egale, ca în timpul experienței precedente, ci includea și o întrebare asupra conservării de cantități inegale. Două pahare erau umplute inegal, apoi conținutul unuia era transvazat într-un pahar înalt și îngust astfel încît cele două niveluri să fie la aceeași înălțime ; apoi avea loc o nouă transvazare într-un pahar foarte larg și plat. Era vorba evident de a verifica dacă copilul conserva inegalitatea în pofida transformărilor de configurație suferite de către cantitățile de lichid.

În proba numărului, copilul trebuia mai întîi să alinieze de la șase la opt jetoane de aceeași culoare, apoi, mai jos, un același număr de jetoane de o altă culoare. O dată sarcina efectuată, cu sau fără ajutorul experimentatorului,

BENEFICIILE PARTAJULUI

81

acesta aducea aranjamentului celor două serii de jetoane mai multe modificări, restrîngîndu-le pe unele și rîndindu-le pe celelalte, cu scopul de a verifica dacă, în ciuda schimbărilor de configurație, copilul conserva egalitatea numerelor.

Pentru proba conservării materiei erau utilizate două bucăți de cocă de modelat în cantitate egală. Una dintre bucăți era transformată în „plăcintă”, apoi în „cîrnat” și, în sfîrșit, în mai multe bucățele. Ansamblul probei permitea să se determine dacă copilul stăpînea conservarea cantității în acest domeniu.

Proba de conservare a egalității lungimilor va fi descrisă mai în detaliu în capitolul următor. Pentru experiența de față au fost folosite două probe. Una utiliza două baghete cu lungimea de 16 cm, dispuse mai întîi paralel și cu coincidența perceptivă a extremităților. O dată constatată egalitatea lor, erau efectuate deplasări succesive ale uneia dintre baghete pentru a vedea dacă copilul compensa depășirea unei laturi printr-o depășire opusă pe cealaltă latură. Cea de-a doua probă utiliza o singură baghetă de 16 cm și patru baghete mici de 4 cm ale căror aranjamente diferite permiteau din nou de a verifica dacă copilul conserva egalitatea constatată la început, atunci cînd cele patru baghete mici erau aliniate în paralel cu bagheta mare.

Răspunsurile copiilor la toate aceste probe au fost clasate în NC, I sau C. Principalul scop al experienței era de a vedea dacă un progres din timpul unei interacțiuni sociale referitoare la partajul unui lichid provoca o reorganizare cognitivă repercutîndu-se asupra altor probe. Desigur, chiar exigențele trecerii prin mai multe probe cu interogatoriu clinic limitau efectivele.

Rezultate

Pentru cei 17 copii NC care interacționau cu unul sau doi C, au fost observate nouă progrese la proba lichidelor în timpul primului post-test și au rămas stabile, cu numai două excepții, în cursul celui de-al doilea post-test. Să vedem dacă performanțele lor la proba lichidelor în timpul primului post-test sînt legate de performanțele la

celelalte teste. Deși cifrele nu sînt prea ridicate, legăturile sînt semnificative din punct de vedere statistic: numai copiii care au progresat în timpul probei materiei se găsesc printre cei deveniți I sau C în timpul probei lichidelor ca urmare a interacțiunii (tabelul 4.1.)

La fel, numai copiii care au progresat ca urmare a interacțiunii pot eventual să dea un răspuns I sau C la proba lungimilor din primul post-test (tabelul 4.2.). Progresele declanșate experimental constau deci în reorganizări cognitive foarte generale.

Toți copiii care, în această experiență, au participat la o interacțiune cu unul sau doi copii C, nu progresează totuși. Prezența unui C sau a doi C nu explică progresul la unii și absența progresului la ceilalți, pentru că ratele progresului sînt similare în condițiile unui NC cu doi C sau a doi NC cu un C. De altfel, un rezultat asemănător va fi obținut în experiența următoare,

82

PSIHOLULilb MJL.1ALA ;>! UEivuLinju;

NC	I	C
8	2	1
0	1	5
NC	I	c
8	3	2
0	0	4

care va presupune deopotrivă condiții destinate să controleze eventualul efect al compoziției grupurilor. Trebuie deci să căutăm motivele care fac ca, în aceleași condiții, anumiți copii să progreseze și alții nu.

Tabelul 4.1. - Nivelurile la proba lichidelor din post-teste și progresul la proba materiilor

Proba lichidelor

Materii

Fără progres

Cu progres

Testul lui Jonckheere, $z: 2.836, p < 0,005$.

Tabelul 4.2. - Nivelurile la probele lichidelor și ale lungimilor la post-testul 1

Proba lichidelor

Lungimi

NC

IsauC

Testul lui Jonckheere, $z: 2,369, p < 0,02$.

Nu putem insista destul aici asupra naturii complexe a situațiilor colective. Ele vehiculează semnificații diferite pentru indivizi cunoscînd variate istorii sociale. Asemenea efecte diferențiale, care vor trebui să facă obiectul studiilor, nu erau scopul cercetărilor noastre. O altă diferență importantă poate să existe între copii: ea se referă la competențele lor inițiale. Copiii clasati NC la un pre-test nu dispun numai pentru atît de același echipament cognitiv. Totul ne face să credem că copiii avînd deja dobîndite competențe lărgite sînt mai apti de a profita de o interacțiune socială decît colegii lor la care asemenea competențe trebuie să fie create. Această ipoteză decurge din concepția noastră socio-constructivistă asupra dezvoltării cognitive și a căpătat deja un început de verificare în ultima cercetare din capitolul precedent, arătînd că interacțiunea socială nu era profitabilă decît pornind de la un anumit nivel al dezvoltării. Experiența de față oferă din nou o indicație asupra importanței pre-cerințelor. Se știe că, în general, conservarea numerelor este dobîndită înaintea celei a lichidelor. Or, copiii care au participat la condiții sociale trebuind să declanșeze un progres nu erau toți la același nivel în cursul probei numerelor suportată la testul inițial. Tabelul 4.3. indică faptul că cei mai avansați copii în privința conservării numerelor aveau mai multe șanse de a progresa ca urmare a interacțiunii sociale.

Aceste rezultate le confirmă pe cele ale experienței precedente. Mai mult, ele arată că se produce o generalizare a competențelor dobîndite în cursul interacțiunii și că progresele nu sînt independente de competențele anterioare interacțiunii.

BENEFICIILE PARTAJULUI

83

Tabelul 4.3. - Nivelurile la proba numărului din pre-test și progresul la proba lichidelor între pre-test și primul post-test

Proba lichidelor

Fără progres

Cu progres

Testul lui Jonckheere, $z: 1,766, p < 0,04$.

Proba numărului (pre-test)

NC	IC	
8	3	2
0	0	4

Experiența 3 : o replică în Țările de Jos

Să reluăm acum câteva din problematicile unei cercetări efectuate la Universitatea din Tilburg (Rijsman, Zoetebier, Ginther și Doise, 1980; Zoetebier și Ginther, 1978). Metodologia utilizată pentru a determina nivelurile operatorii ale copiilor este diferită de cea utilizată la Geneva. Ea recurge la o interogație mai puțin clinică și mai standardizată, utilizând itemii unui test asupra noțiunilor de conservare (Goldschmid și Bentler, 1968). Când ei răspund incorect la un item, subiecții obțin zero ; ei primesc un punct pentru un răspuns corect și două puncte când un argument bun însoțește acest răspuns.

Pentru pre-test au fost utilizați trei itemi asupra conservării lichidelor; după scorurile obținute, copiii sînt clasați NC (de la 0 la 2 puncte), I (3 și 4 puncte) sau C (5 și 6 puncte). Aceste denumiri nu au în mod necesar aceeași semnificație ca atunci când desemnează stadii detectate prin interogatoriul clinic practicat la Geneva. Este realizat un progres când subiecții, inițial toți NC, devin I sau C.

Rezultatele prezentate aici se sprijină pe primul post-test cu 105 copii, NC la pre-test (cu scoruri de la 0 la 2) și avînd un același statut școlar (primul an al învățămîntului primar). 88 dintre acești copii participă în cursul etapei experimentale la situații de partaj (Perret-Clermont, 1979) care fac să inter-acționeze fie doi subiecți NC (N : 31), fie trei subiecți NC (N : 9), fie un NC și un C (N : 38), fie un NC și doi C (N : 10). În sfîrșit, 17 subiecți participă la un pre-test și la un post-test și constituie astfel o situație control fără interacțiune socială.

Tabelul 4.4a. - Frecvența progresului în diferite condiții ale primei experiențe de la Tilburg

Fără progres

Cu progres

X² coloana 1 și 3: 2,602, p < 0,06.

P coloana 2 și 3 : 9,561, p < 0,005.

Să examinăm tabelul 4.4a. care oferă numărul de progrese pentru situația control, pentru condițiile de interacțiune a subiecților NC și pentru ansamblul

Condiție control Interacțiuni între NC Interacțiuni N și C
C i

13	34	26
4	6	22

84

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

20	6
18	4

situațiilor în care a avut loc interacțiunea subiecților NC și C. Aceste rezultate sînt compatibile cu cele de la Geneva și, cînd rezultatele celor 48 de copii NC care au interacționat cu unul sau doi C sînt comparate cu cele ale unor 40 de copii NC interacționînd cu unul sau doi NC, se observă o diferență foarte semnificativă în favoarea primilor. De altfel, prezența a doi C sau a unui C în fața unui NC nu a avut ca atare nici un efect (tabelul 4.4b.).

Tabelul 4.4b. - Compararea interacțiunilor între un NC și unul sau doi C

NCșiC NCși2C Fără progres Cu progres

Diferența foarte mare între rezultatele subiecților NC care au lucrat cu alți subiecți NC și subiecții NC care au lucrat cu unul sau doi C arată deopotrivă că o interpretare întemeiată numai pe activitatea de manevrare a paharelor și a lichidelor este insuficientă. Această insuficiență se manifestă încă mai direct cînd se studiază toate situațiile la care au participat doi copii; de fiecare dată unul dintre acești copii trebuia să efectueze operațiunile de turnare, unul fiind donator și celălalt primitor. Nici o diferență nu se manifestă în favoarea copiilor NC care, în calitatea de donatori, au putut să manevreze materialul (tabelul 4.5.).

Tabelul 4.5. - Frecvența progresului la copiii NC donatori și primitori

Donatori Primitori

Fără progres Cu progres

Alte caracteristici ale interacțiunii sociale au totuși un efect foarte clar asupra progresului copiilor care au participat la ea. Astfel, cînd se compară copiii care au participat la o interacțiune ce a dus la un partaj corect cu cei ce au participat la o interacțiune fără partaj corect, descoperim un progres mult mai mare la primii decît la cei din urmă (tabelul 4.6.).

Tabelul 4.6. - Frecvența progresului și rezultatele partajului

Partaj

Corect Incorect

Fără progres Cu progres X²:6,776, p < 0,01.

O relație asemănătoare există între grupurile care au furnizat argumente de conservare și grupurile care nu le-au furnizat (tabelul 4.7.).

24	22
11	12
16	44
15	12

BENEFICIILE PARTAJULUI

85

23	36
24	4

Tabelul 4.7. - Frecvența progresului și argumentarea în timpul interacțiunii

Interacțiuni

Cu argument Fără argument

Fără progres Cu progres $X^2:16,695, p < 0,001$.

Pentru a fi asigurată autenticitatea progreselor, au fost utilizați în timpul post-testului doi itemi referitori la conservarea lungimilor și un item asupra conservării suprafeței. Ipoteza de verificat era că acei copii deveniți I sau C la itemii asupra lichidelor vor da răspunsuri mai bune și la ceilalți itemi (au fost deosebiți subiecții având scoruri inferioare - 0 sau 1 - sau superioare - de la 2 la 6 - celor medii). Tabelul 4.8. arată că acesta este cazul când se pun în corespondență rezultatele la itemii asupra lichidelor și rezultatele la ceilalți itemi din cursul primului post-test, pentru subiecții NC interacționând cu unul sau doi copii C.

Tabelul 4.8. - Rezultatele pentru proba lichidelor și probele de generalizare la primul post-test

NC

Proba lichidelor

I

21	3	2
5	8	9

Scor de generalizare

0 la 1 2 la 6 Testul lui Jonckheere, $z : 3,756, p < 0,002$.

Rolul competenței inițiale poate fi ilustrat și prin această experiență. Ne reamintim că numai copiii având note de la 0 la 2 (NC) la proba lichidelor din pre-test au funcționat ca subiecți experimentali propriu-ziși. Este deci posibil de a ordona acești subiecți după cum au obținut 0, 1 sau 2 puncte. Noi am făcut-o pentru subiecții care au interacționat cu unul sau doi parteneri de nivel C și găsim că există aici efectiv o relație strânsă între rezultatele lor la pre-test și progresele lor consecutive interacțiunii (tabelul 4.9.).

Un alt rezultat reiese încă din primele trei experiențe descrise în acest capitol. În cursul celui de-al doilea post-test, se produce un ușor progres în raport cu primul post-test. Noi îl punem în legătură cu un fenomen asemănător, observat în timpul cercetărilor asupra învățării; acest fenomen de evoluție tîrzie se manifestă deja în anumite cazuri între sfîrșitul procedurilor de învățare și post-testul 1, dar mai ales între post-testele 1 și 2, anumiți subiecți trecînd de la un rezultat instabil la o soluție complet operatorie sau marcînd un progres clar la unul sau două sub-niveluri sau categorii de răspunsuri ierarhizate.

86

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

0	1	2
18	7	2
4	5	13

Tabelul 4.9. - Rezultatele la itemii pre-testului și progresul după interacțiune (proba lichidelor)

Scoruri la pre-test

0~

Fără progres Cu progres Testul lui Jonckheere, $z: 4,041, p < 0,001$.

În cursul intervalului dintre două post-teste (de la două la șase săptămîni, după caz) achizițiile realizate prin procedurile de învățare se prelungesc și se produce un ansamblu de integrări ale cărui detalii ne scapă prin forța împrejurărilor, dar al cărui rezultat pare a dovedi că este vorba de reorganizări interne de același ordin cu cele la care am asistat în cursul procedurilor de învățare.

Fără nici o îndoială, copilul participă între cele două post-teste la numeroase interacțiuni sociale putînd explica în parte asemenea progrese. Însă acestea par prea regulate pentru a se reduce la un efect al întîmplării; pe de altă parte, ele ar părea mai puțin frecvente la copiii care au participat numai la o condiție control sau la o condiție

socială ce nu ar genera un progres important. Aceasta ar indica cel puțin că subiecții condițiilor experimentale ar dobândi aici o competență permițându-le apoi să profite de mai multe interacțiuni care nu sînt produse experimental. Am putea să vedem aici un exemplu al cauzalității în spirală între autonomie și interdependența socială aflată la baza concepției noastre asupra dezvoltării cognitive: travaliul început într-o situație de interdependență ar continua mai apoi într-un mod autonom.

Experiența 4: partaj și conservarea numărului

Anumite forme de interacțiune socială declanșează un progres în privința conservării cantităților de lichid. Un asemenea progres poate fi obținut și pentru noțiunea de număr ca urmare a unei interacțiuni de partaj sprijinindu-se direct pe această noțiune? O altă experiență (Perret-Clermont, 1979) avea să răspundă la întrebare. Patruzeci de copii NC au participat la interacțiunea socială, fie cu un C (N : 14), fie cu un I (N : 10), fie cu un alt NC (N : 16). Ei trebuie să-și împartă bomboane cu ajutorul unor farfurii speciale cu cercuri pe care bomboanele trebuie să fie aranjate (vezi fig. 4.2.).

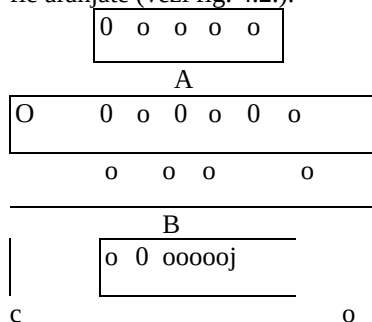


Fig. 4.2. - Schema materialului utilizat în experiența asupra împărțirii bomboanelor.

BENEFICIILE PARTAJULUI

87

Farfuriile A și B au fiecare câte 5 cercuri, dar una măsoară 9 cm lungime și alta 17 cm; farfuria C are tot 17 cm, însă cuprinde 7 cercuri iar farfuria D are 7 cercuri pe 9 cm lungime. Cum cercurile sînt aranjate la intervale regulate pe întreaga lungime a farfuriilor, nu este o legătură între lungimea acestei linii de cercuri și numărul lor: sînt atîtea pe farfuria A, care este scurtă, ca și pe farfuria B, care este lungă.

La începutul interacțiunii, experimentatorul pune o grămadă de drajeuri pe o măsută, la care copiii sînt așezați față în față. Apoi, dă unuia dintre copii farfuria A și celui alt farfuria B. Celor doi copii li se atribuie farfurii diferite conținînd de fapt același număr de cercuri, mai restrînse pe farfuria A și mai rîrite pe farfuria B. Experimentatorul explică bineînțeles că cercurile de pe farfurii corespund „locurilor pentru drajeuri” și le spune: „Puteți să luați bomboane și să le puneți pe cercurile de pe farfuria voastră, dar cu condiția ca să aveți amîndoi același lucru. Nu trebuie să aveți mai puțin sau mai mult decît colegul. Trebuie să aveți tot atîtea amîndoi, să fiți la fel de mulțumiți unul ca și celălalt, altfel nu este drept. Cum veți face?” în anumite cazuri, unul dintre cei doi subiecți efectuează o distribuire; în alte cazuri, fiecare copil se servește el însuși. O dată acțiunea de „luare a drajeurilor” terminată, experimentatorul se adresează celor doi copii, întrebîndu-i dacă au la fel de multe drajeuri, și din ce cauză, sau cum trebuie să facă aceasta, îndemnîndu-i să găsească o modalitate de acord în privința egalității. O dată acordul încheiat, experimentatorul inversează farfuriile între cei doi parteneri pentru a pune la încercare consistența acordului. Apoi reia experiența în mod asemănător cu alte farfurii: „Iată, ați înțeles bine jocul, vom încerca și cu alte farfurii. Apoi, vom mînce drajeurile.” Perechile de farfurii utilizate sînt, succesiv, B și C (amîndouă de 17 cm, dar cu un număr diferit de cercuri) și A și D (de 9 cm, dar cu un număr diferit de cercuri). La capătul ultimului partaj, experimentatorul permite copiilor să mănînce drajeurile și îi întreabă dacă sînt satisfăcuți amîndoi de partaj.

Tabelul 4.10. arată că progresele sînt în funcție de nivelul partenerului; cu cît nivelul este mai ridicat, cu atît copii au șanse de a progresa în urma interacțiunii.

Tabelul 4.10. - Condițiile de interacțiune și frecvența progresului

Interacțiuni		
NCcuC	NC cui	NC cu NC
6	2	2
8	8	14

Fără progres

Cu progres

Testul lui Jonckheere, $z: 1,658, p < 0,05$.

în capitolele următoare, vom vedea că nu este vorba de o concluzie generală, copiii clasați NC la o probă putînd și ei să progreseze ca urmare a

unei interacțiuni cu un alt NC, după cum ei pot să nu aibă nici un folos dintr-o interacțiune cu un C. Să mai semnalăm că în experiența de față nici un copil C nu a regresat ca urmare a interacțiunii sale cu un NC, în timp ce din 10 copii I care au interacționat cu copii NC, unul singur a regresat, cinci atingând nivelul C. Acest rezultat este o altă indicație permițându-ne să spunem că procesele de restructurare cognitivă desfășurându-se în cursul unei interacțiuni sociale nu pot fi reduse la efecte ale imitației. Rezultate asemănătoare vor fi expuse în capitolul asupra coordonării punctelor de vedere.

Ca și cele trei experiențe precedente, aceasta arată că interacțiunea poate să ducă la progrese operatorii. Este necesar acum să examinăm în ce fel dinamicele acestor situații de partaj sînt legate de un context social mai general și, mai ales, în ce fel normele sociale pot să joace un rol reglator în coordonările cognitive.

Experiența 5: marcajul social în conservarea lichidelor

O situație socială este legată de societate în general prin normele care guvernează comportamentele în această situație. Cum am văzut, comportamentele copiilor foarte mici sînt deja guvernate de către o normă egalitară. Este vorba acum de a arăta cum această normă poate să intervină în achiziția unei noțiuni operatorii.

După o experiență a lui Finn (1979), doi copii se lasă mai puțin influențați de transformările figurative a două cantități de lichide cînd ei au admis în prealabil egalitatea lor exact într-o situație în care aveau dreptul, fiecare, la o aceeași cantitate din acest lichid. Acordul asupra unui drept dobîndit și partajul egalitar care decurge de aici par deci să introducă o conservare a egalității pentru obiectul împărțirii, independent de configurația sa.

Pentru a evalua stabilitatea acestui progres și extinderea sa la o situație fără egalitate în drepturile dobîndite, a fost realizată o altă experiență (Doise, Rijsman, Van Meei, Bressers și Pinxten, 1981; Pinxten și Bressers, 1979).

Planul experimental cuprinde cinci condiții cu un pre-test și cu două post-teste. Pre-testul se bazează numai pe conservarea lichidelor ; post-testele includ de asemenea probe de generalizare bazate pe număr și materie (Goldschmid și Bentler, 1968). Am avut mare grijă să constituim o populație experimentală omogenă. Într-adevăr, nu participă decît copii NC admițînd că este aceeași cantitate de lichid în două pahare identice umplute la fel și admițînd în plus, mai apoi, justificîndu-și răspunsul, că în paharul în care a adăugat experimentatorul este mai mult lichid. Toți acești copii au așadar un scor de 2 puncte la plecare și se știe căror performanțe corespunde acest scor. Vîrsta lor variază de la patru ani și cinci luni la șase ani și o lună.

Toți subiecții, cu excepția celor dintr-o situație control, participă la etapa experimentală la o săptămînă după pre-test. Într-o primă condiție, cei doi

BENEFICIILE PARTAJULUI

89

subiecți sînt așezați la o masă la care se găsesc un pahar înalt și îngust (B), un pahar larg și plat (C) și două pahare identice A și A1). Experimentatorul amintește copiilor participarea lor la pre-test, le spune că au lucrat amîndoi la fel de bine, că merită aceeași recompensă și că, în consecință, vor primi amîndoi aceeași cantitate de sirop. Experimentatorul umple apoi paharele B și C cu o aceeași cantitate de sirop și întreabă copiii dacă după părerea lor este aceeași cantitate în fiecare pahar. El spune apoi că vrea să verifice dacă este aceeași cantitate în cele două pahare și, pentru aceasta, varsă conținutul fiecărui pahar în paharele identice A și A1. El cere atunci copiilor să explice cauza acestei egalități și le reamintește, dacă este necesar, drepturile lor egale. El întreabă iar dacă partajul este corect înainte de a vărsa din nou cele două cantități în B și C. Dacă atunci copiii nu pot să se pună de acord asupra egalității lichidelor, procedura este repetată. La sfîrșitul interacțiunii, experimentatorul dă cîte un pahar fiecărui copil și acesta poate să-1 bea.

Este vorba aici de o situație colectivă cu drept social. O altă situație colectivă, fără drept social, se desfășoară ca și prima, dar nu se referă la un drept dobîndit. Experimentatorul amintește ședința precedentă și anunță, fără să facă aluzii la drepturi dobîndite, că el va turna din nou aceeași cantitate de lichid în două pahare. Exact ca în cealaltă situație, el utilizează mai întîi paharele B (înalt și îngust) și C (larg și plat), înainte de a proceda la o verificare a paharelor A și A1 și de a turna din nou conținuturile în B și C. În cursul discuțiilor, s-a făcut referirea la intenția inițială de a turna aceeași cantitate de lichid în cele două pahare. Procedura este reluată dacă nu răspund amîndoi copiii că în B și C este aceeași cantitate, după ce experimentatorul a recurs la verificare utilizîndu-le pe A și A1. La sfîrșit, copiii pot să bea unul din paharul B și celălalt din paharul C.

În cele două situații „individuale”, copilul se găsește singur cu experimentatorul, în condiția individuală cu drept social, experimentatorul anunță că „în curînd, va veni un alt copil care a lucrat la fel de bine și merită aceeași recompensă”, în cealaltă condiție spune că va veni un alt copil care va participa la același joc constînd în a turna aceeași cantitate de lichid în două pahare. Restul procedurii este același ca pentru situațiile colective.

Tabelul 4.11. - Frecvența progreselor Cu drept social

Fără drept social

Situație: Colectivă Individuală Colectivă Individuală Control Cu progres Fără progres

Diferența dintre condițiile cu drept și condițiile fără drept, $X^2_{13,533}$, $p < 0,001$.

Rezultatele la primul post-test (tabelul 4.11) arată că situația cu drept social este sursă de progres, fie că partenerul este prezent sau absent. Numai

11	10	5	2	1
4	4	10	12	13

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

4 din cei 21 de subiecți care au progresat în cele două situații cu drept social regresează între primul și al doilea post-test; dimpotrivă, alți 6 subiecți încă mai progresează.

La post-testul 1 ca și la post-testul 2, progresele observate în diferitele condiții ale experienței sînt legate în mod foarte semnificativ de scorurile obținute în cursul testelor de generalizare cu privire la conservarea numărului și a materiei (tabelul 4.12.).

Tabelul 4.12. - Legături între progres în timpul post-testelor și scoruri de generalizare

Scoruri de generalizare Primul post-test AI doilea post-test

0 1-6 0 1-6

Cu progres Fără progres

8	21	7	27
29	14	27	11

X²:11,013, $p < 0,001$.

X²:18,336, $p < 0,001$.

O coordonare socială se realizează de-a lungul unei restructurări cognitive astfel încît conflictul sociocognitiv se resoarbe într-un acord bazat pe o normă. Acest acord atrage după sine conservarea de natură operatorie, corespunzătoare conservării de natură socială. Marcajul social facilitează deci apariția reglărilor cognitive; în absența unui asemenea marcaj, nu se constată deloc progrese, chiar în condiția colectivă în care copiii împart aceleași centrări. Deși în condițiile fără marcaj se induc conflicte la nivelul observabilelor, numai înscrierea lor într-o semnificație socială provoacă un conflict sociocognitiv ducînd la o nouă reglare cognitivă.

Experiența 6: marcaj social și contra-sugestie

în cercetările sale, Zhou (1987) utilizează ca sarcină experimentală o variantă a probei de conservare a cantităților discontinue descrisă de Piaget și Szeminska (1941). Experimentatorul cere copiilor neconservatori să pună aceeași cantitate de bomboane sau de mărgelile în două pahare egale sau inegale. El observă că, pentru a realiza egalitatea, copiii sînt determinați cu ușurință să utilizeze o procedură simplă: ei pun pe rînd un element în fiecare pahar. Ei aplică adesea spontan această strategie cînd trebuie să distribuie o cantitate egală în două pahare opace în care ei nu pot privi, gura paharelor găsindu-se deasupra cîmpului lor vizual. De fapt, după Zhou, ei ar aplica o regulă deja bine stăpînită: „fiecare la rîndul său”. În timpul unui post-test, copiii care au utilizat această regulă nu progresează, în general, la o probă asupra conservării cantităților egale de lichide neimplicînd un marcaj social. Ei nu rezistă la transformările perceptive produse prin transvazări în pahare inegale. Totuși, dacă, în cursul sarcinii experimentale, copiii au utilizat procedura „fiecare la

BENEFICIILE PARTAJULUI

91

rîndul său”, însă cu consemnul de a respecta un acord social asupra partajului egalitar, ei progresează în timpul post-testului. Trebuie să conchidem de aici că marcajul social ca atare are un efect, fără să existe neapărat intervenția unui conflict sociocognitiv ? Un fel de conflict sociocognitiv a putut realmente să joace un rol: cel pe care experimentatorul îl poate provoca utilizînd o sugestie contrară sau producînd un contrast puternic între așteptările întemeiate pe respectul regulii „fiecare la rîndul său” și rezultatul obținut în cursul transvazărilor în două pahare inegale.

O experiență (Doise și Hanselmann, 1990) a controlat efectele celor două tipuri de conflict. Marcajul social a fost manevrat cerîndu-se subiecților să distribuie în mod echitabil o cantitate de bile între doi experimenterii meriînd exact aceeași recompensă în cursul unei sarcini precedente. În condițiile fără marcaj, distribuția era făcută fără nici o menționare a drepturilor egale. În privința contra-sugestiei, experimentatorul atrăgea atenția copilului asupra diferențelor de înălțime, cînd copilul răspundea corect că în două pahare inegale este aceeași cantitate, sau invoca diferențele de lărgime și de înălțime cînd copilul nu se centra decît asupra uneia dintre aceste dimensiuni. În absența contra-sugestiei, experimentatorul acceptă fără să spună nimic răspunsurile copilului. Cei 160 de subiecți reținuți pentru experiență erau toți neconservatori la proba conservării cantităților egale de lichide, însă intermediari la o probă de conservare a numărului în care ei stăpîneau corespondența în detaliu. În timpul sarcinii experimentale ei sînt toți determinați să utilizeze procedura unul cîte unul pentru a asigura egalitatea repartiției. Tabelul 4.13. oferă frecvențele subiecților care au progresat sau nu la primul post-test.

Tabelul 4.13. - Frecvențele progresului (+) și non-progresului (0)

Contra-sugestie: Cu Fără

___+ 0 + 0

Cu marcaj Fără marcaj

Rezultatele dovedesc că marcajul social are un efect important atunci cînd este însoțit de contra-sugestie.

Reglările sociale participă așadar la progresul cognitiv, cu condiția ca ele să fie utilizate pentru a orienta un conflict sociocognitiv. De altfel, reglarea socială apare nu neapărat producînd o schimbare cognitivă. Atunci cînd reglarea nu intră în conflict cu o centrare individuală, funcționarea cognitivă obișnuită a copiilor nu este repusă în discuție și nu are un motiv de a evolua. Dimpotrivă, conflictul sociocognitiv produs prin divergența dintre

răspunsurile induse printr-o reglare socială și cele decurgînd dintr-o abordare cognitivă devine sursă de schimbare cognitivă.

20	20	3	37
9	31	7	33

92

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Experiența 7: limitele handicapului sociocultural

Apartenențele sociologice ale participanților la o interacțiune socială ȧes legături ȧntre această situație particulară și dinamica sociale mai generale. ȧn această privinȧă, să menȧionăm că cele două experienȧe ale lui A.N. Perret--Clermont asupra partajului lichidelor s-au desfășurat ȧn diferite cartiere ale orașului Geneva. Copiii din cele două cartiere nu reușeau ȧn aceeași măsură la probele pre-testului. Fără ȧndoială, diferenȧa era legată de diferenȧele socio-economice ale locuitorilor din cele două cartiere. O dată analizate rezultatele experienȧelor, au putut fi obȧținute informaȧii referitoare la profesiunile părinȧilor subiecȧilor din cea de-a doua experienȧă asupra lichidelor și din experienȧa asupra numerelor. Astfel a fost posibil să se repartizeze a posteriori copiii ȧn trei categorii, după profesiunea părinȧilor (utilizȧndu-se clasificarea Serviciului de Cercetare Sociologică din Geneva).

Categoria A : muncitori necalificaȧi, lucrători specializaȧi, lucrători calificaȧi, funcȧionari subordonaȧi etc.

Categoria B : funcȧionari calificaȧi, mici ȧntreprinzători, agricultori, cadre medii etc.

Categoria C: profesiuni liberale sau intelectuale, cadre superioare și conducători.

Oricȧt de rudimentară ar fi această clasificare, ea corespunde totuși reușitelor copiilor la pre-teste ȧn cele două experienȧe (Tabelul 4.14.).

Tabelul 4.14. - Procentajul copiilor neconservatori ȧn pre-testele din experienȧele 2 și 4, după apartenenȧa lor socială

A	Apartenenȧe sociale C	
	B	
51 % (41)	44% (34)	25% (16)
48% (52)	50% (66)	27% (22)

Experienȧa 2 Experienȧa 4 (ȧntre paranteze: efectivele totale pentru fiecare categorie)

Aproape jumătate dintre copiii aparȧinȧnd mediilor sociale cel mai puȧin favorizate (A și B) sȧnt neconservatori, faȧă de aproape un sfert dintre copiii cei mai favorizaȧi (C). Mai mulȧi dintre copiii neconservatori au avut ocazia de a participa la o interacțiune despre care se presupunea că ar declanșa un progres cognitiv. Astfel, ȧn experienȧa 2, șapte copii NC de o apartenenȧă A au participaȧi la o interacțiune fie a unui NC cu doi C, fie a doi NC cu un C ; cinci dintre acești copii manifestă un progres ȧn cursul post-testului. Nu este posibil de a obȧține concluzii definitive pornind de la date atȧt de puȧin numeroase. Să efectuăm totuși o extrapolare cu scopul de a stimula reflecȧia.

BENEFICIILE PARTAJULUI

93

Să amintim că ȧn momentul pre-testului, 51 % dintre copiii din categoria A erau NC; dacă toȧi ar fi putut participa la o interacțiune cu cel puȧin un C, numai 29% (2 din 7) din cei 51% ar fi rămas NC, adică 15%. O extrapolare asemănătoare aplicată copiilor NC din categoria B duce la o proporȧie de 22% ȧn urma interacȧiunii cu un C sau cu doi C. Or, 25 % dintre copiii din categoria cea mai favorizată erau NC la pre-test; așadar o interacțiune de cȧteva minute ar fi suficientă pentru „a recȧștiga" o ȧntȧrziere sau pentru a compensa un „handicap" sociocultural referitor la o noȧiune specifică. Extrapolări asemănătoare pornind de la datele experienȧei 4 oferă rezultate identice. ȧn cele două experienȧe, efectivele sȧnt, desigur, scăzute, ȧnsă rezultatele extrapolărilor sȧnt suficient de constante pentru ca să nu poată fi vorba aici numai de efectul ȧntȧmplării. O altă experienȧă (Perret-Clermont și Schubauer-Leoni, 1981) efectuată ȧntr-un alt context social, trebuia să studieze eficacitatea diferitelor modalități de interacțiune la copiii dintr-un mediu mai puȧin favorabil. 159 de copii au participaȧi la un pre-test asupra conservării lichidelor, apartenenȧa lor sociologică fiind cunoscută ȧnainte experienȧei. Tabelul 4.15. oferă repartȧia nivelurilor operatorii ȧn funcȧie de apartenenȧa la un mediu mai mult sau mai puȧin favorizat.

Tabelul 4.15. - Nivelurile operatorii și apartenenȧele sociale ȧn timpul pre-testului din experienȧa 7

Niveluri operatorii

NC

I

C

Mediu favorizat Mediu defavorizat Testul lui Jonckheere, $z : 4,400$, $p < 0,001$.

Din nou, rezultatele variază ȧn funcȧie de apartenenȧa socială. Ce devin aceste diferenȧe ȧn urma participării la diferite interacȧiuni sociale ? Să prezentăm aici ȧn detaliu nivelurile atinse la post-teste de către copiii NC mai puȧin favorizaȧi, care au participaȧi la experienȧă. Ele au fost repartizate ȧn trei condiȧii de interacȧiune; fie un copil neconservator interacȧionȧnd cu unul conservator (NC cu C); fie unul NC interacȧionȧnd cu un adult utilizȧnd argumentele unui copil C (NC cu adult); fie doi NC interacȧionȧnd ȧmpreună (NC cu NC). Tabelul 4.16. arată că efectul acestor condiȧii merge ȧntr-o ordine descrescătoare.

Tabelul 4.16. - Nivelurile operatorii la post-test și condiȧiile experimentale pentru subiecȧii din mediu defavorizat

Condiții experimentale

Niveluri la post-test NC cu C NC cu adult NC cu NC

NC

IsauC

17	4	30
77	4	27
4	9	17
8	10	10

94

PSIHOLOGIE SOCIALA ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Să efectuăm iarăși o extrapolare utilizând același principiu de prognostic ca pentru experiențele precedente și precizînd că proporția inițială de copii NC în grupul favorizat era de 33% (tabelul 4.17.).

Astfel verificăm că o participare de cîteva minute la o interacțiune cu un copil C umple o diferență. Considerînd funcționarea cognitivă ca un moment al unei funcționări sociale, trebuie să conchidem că faimosul handicap sociocultural în acest domeniu specific nu este un obstacol așa greu de depășit cum am vrea uneori să facem să se creadă.

Această experiență aduce și alte rezultate importante, în raport cu semnificația socială a sarcinii de partaj care a fost variată sistematic. La jumătate din subiecți, pre-testul era prezentat ca un partaj între experimentator și subiect; pentru cealaltă jumătate, partajul se efectua între două păpuși identice („două gemene care vor să aibă de băut la fel de mult atunci cînd sînt invitate de către copil”).

Tabelul 4.17. - Procentajul copiilor din mediu defavorizat neconservatori în timpul pre-testului și al post-testului și extrapolări pentru ansamblul acestor copii

Medii

	Favorizat	Defavorizat
pre-test:	33%	71%
	Condiții experimentale: mediu NC cu C	defavorizat NC cu NC
post-test:	33%	47%
Extrapolări:	24%	34%
		63%
		45%

Pentru prima jumătate a subiecților, este vorba de o acțiune implicîndu-i personal; pentru cealaltă jumătate, contextul este mai ludic și copilul este mai puțin direct implicat. Această diferență relațională a avut impactul așteptat (tabelul 4.18.).

Tabelul 4.18. - Niveluri operatorii la pre-test și condiții de prezentare la probă

Partaj:

Cu experimentatorul

între păpuși

Testul lui Jonckheere, $z: 2,292$, $p < 0,02$.

NC Niveluri operatorii I C

40	6	35
54	2	22

BENEFICIILE PARTAJULUI

95

Concluzie

Experiențele descrise în acest capitol s-au referit îndeosebi la progresele individuale rezultînd din participarea la anumite interacțiuni sociale. Situațiile de partaj cu un partener mai avansat sînt surse privilegiate de progres cognitiv; semnificațiile sociale, care sînt activate în asemenea situații de partaj, joacă deopotrivă un rol important în producerea de noi organizări cognitive.

În capitolele următoare, vom vedea că interacțiunea cu un copil mai avansat nu este o condiție nici necesară, nici suficientă pentru ca un copil mai puțin avansat să progreseze. În anumite cazuri, un copil mai avansat poate să-l împiedice pe celălalt de a participa deplin la interacțiunea socială și de a coordona astfel demersul său cognitiv cu cel al partenerului său. Dacă în situațiile experimentale cu copii de niveluri inegale au existat numeroase progrese, este din cauză că acești copii erau puternic implicați în sarcinile de partaj.

Dacă a fost astfel demonstrat că progresele individuale pot fi generate de interacțiuni sociale și că aceste progrese sînt generalizabile la alte probe cognitive, ne rămîne să elucidăm mai bine procesele prin care interacțiunea socială produce aceste progrese. În situațiile de partaj, interacțiunile sociale erau foarte complexe și

faceau să intervină în același timp efectele de model, de conflict sociocognitiv și de marcaj social. Pentru a studia natura progreselor, era necesar, într-o primă etapă, să se optimizeze șansele de a le produce creîndu-se situații în același timp bogate în potențialități de progres și ușor de reprodus. Paradigmele descrise în capitolele următoare au avut un scop diferit; ele urmăreau în principal să lămurească rolul specific al diferitelor aspecte ale interacțiunii sociale - precum conflictul sociocognitiv, efectele de model și marcajul social - în geneza progreselor cognitive.

Conflictul sociocognitiv

Cele două capitole precedente au arătat că interacțiunea socială se poate dovedi de o deosebită eficacitate pentru inițierea dezvoltării unei noțiuni specifice. Progresele care rezultă din aceasta sînt durabile și pot să se extindă asupra altor noțiuni învecinate, extinderi ce oferă dovada unei reale restructurări cognitive.

Totuși, s-a constatat că nu orice interacțiune socială posedă a priori caracteristicile propice dezvoltării. Acesta era cazul atunci cînd o structură ierarhică, impusă copiilor participanți la jocul cooperativ, făcea coordonarea interindividuală mai dependentă de capacitățile individuale ale partenerilor. Se întîmpla la fel cu copiii cărora li se interzicea comunicarea liberă cu privire la același joc. Într-o probă de conservare a numerelor, interacțiunile dintre trei subiecți de nivel cognitiv inferior (neconservatori) nu se arătau propice dezvoltării cognitive. La fel, interacțiunile referitoare la partajul lichidelor nu duceau la progrese cognitive atunci cînd partenerii nu au dobîndit mai înainte un drept social.

Aceste interacțiuni sociale, dintre cele mai diferite, nu dădeau prilejul unor conflicte sociocognitive suficient de importante pentru a determina partenerii să elaboreze instrumente cognitive permițîndu-le să rezolve aceste conflicte ; constrîngerile situației erau de așa natură încît îi împiedicau pe parteneri să dezvolte o confruntare.

Aparentele eșecuri sînt, desigur, coerente cu propozițiile noastre teoretice: interacțiunea socială nu este constructivă decît dacă induce o confruntare între soluțiile divergente ale partenerilor.

Un mod de a induce asemenea conflicte constă în a forma grupurile cu copii de niveluri cognitive diferite. După cum am arătat în capitolul precedent, divergențele lor pot să ducă la progrese substanțiale. Unele rezultate din capitolul următor vor confirma de altfel acest fapt, precizîndu-se mai bine condițiile cerute pentru ca divergențele să fie profitabile grupului și partenerilor luați individual.

Opoziția dintre copiii de niveluri cognitive diferite nu exclude totuși anumite mecanisme ce țin de imitație, chiar dacă se observă o reconstrucție autentică, depășind simpla însușire individuală imitativă, într-o formă de imitație „interactivă” care implică atît activitatea subiectului imitator, cît și

98

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

cea a individului model (Winnykamen, 1990). Pentru a surprinde în sine mecanismul conflictului sociocognitiv, îi vom studia efectele în situațiile în care, din punct de vedere cognitiv, nici unul dintre parteneri nu este a priori mai avansat decît un altul. Dacă vom reuși să declanșăm un progres cognitiv la copilul neconservator la o probă de conservare opunîndu-i un răspuns asemănător cu al său (bazat pe același raționament preoperatoriu) dar contradictoriu, atunci vom fi încredințați că progresele nu pot rezulta decît dintr-un proces de construcție, de elaborare a unor răspunsuri noi într-un conflict de natură exclusiv socială.

Să cerem la doi copii de cinci-șase ani să aprecieze lungimea a două bare egale. Atunci cînd acestea sînt paralele, extremitățile lor fiind corespondente, copiii admit că sînt egale. Să deplasăm una dintre bare, și cei doi copii judecă atunci că una este mai lungă: ei se centrează asupra uneia dintre depășiri, fără țină cont de depășirea complementară. Să presupunem că raționamentul fiecărui copil se bazează pe depășirea barei celei mai îndepărtate de el și să-i așezăm pe cei doi copii față în față. Unul dintre ei va aprecia că bara mai îndepărtată este cea mai lungă, contrar celui alt copil: aceeași bară fiind cea mai apropiată de el, o va considera deci mai scurtă. Din acest conflict al răspunsurilor, întemeiate pe un același schematism, poate rezulta că, determinați să-și coordoneze centrările opuse, copiii descoperă că lungimile sînt egale, din moment ce o depășire este compensată printr-o retragere.

Un asemenea conflict nu apare totuși automat și chiar atunci cînd apare, el nu este rezolvat neapărat în termeni propice dezvoltării cognitive. Nu vom pune dintr-o dată problema condițiilor de apariție a conflictelor sociocognitive. Urmînd un raționament experimental riguros, vom încerca mai întîi să realizăm condițiile necesare eficacității unui conflict: nu am presupus teoretic că acesta constituie mecanismul fundamental prin care interacțiunea socială este sursă de dezvoltare cognitivă ? Să o arătăm deci!

5.1. Conflictul centrărilor și conservarea lungimii

O aceeași paradigmă și un același raționament întemeiază ansamblul celor patru experiențe care vor ilustra mecanismul conflictului sociocognitiv, grație căruia interacțiunea socială duce la o dezvoltare cognitivă.

Mai întîi, paradigma: ea implică un pre-test, o fază experimentală, un prim post-test - identic pre-testului și petrecut exact la sfîrșitul fazei experimentale - și un post-test de rapel avînd loc la aproximativ zece zile după faza experimentală, permițînd să se surprindă gradul de stabilitate al progreselor constatate imediat după aceasta. Să vedem întîi testele individuale. În număr de trei, ele cuprind aceleași întrebări și aceleași consemne; avînd două aspecte, ele se referă la conservarea lungimilor egale și la cea a lungimilor inegale.

Conservarea lungimilor egale

Pre-testul începe întotdeauna prin întrebări referitoare la conservarea lungimilor egale. Copilul, ținut sub observație în clasa sa, este adus în localul de experimentare și așezat în profil față de experimentator.

După ce l-a întrebat care este numele său, ce face în clasă etc., experimentatorul, îl anunță că vor juca un joc împreună. El scoate atunci două rigle din lemn de aceeași culoare, lungi de 10 cm.

„Vezi, acestea sînt rigle, și vom spune că sînt niște drumuri. Crezi că aici (experimentatorul parcurge cu degetul una dintre bare) trebuie să mergem tot atît ca și aici (parcurge cu degetul cealaltă bară) ? Sau crezi că există un drum pe care trebuie să mergem mai mult ? Ce crezi ? ” Dacă copilul nu înțelege corect, experimentatorul repetă consemnul, însă vorbind despre o furnică: „Crezi că furnica trebuie să meargă la fel de mult aici și aici ? Sau există un drum pe care are mai mult de mers ? Ce crezi ? ” Dacă copilul răspunde, experimentatorul repetă întrebarea utilizînd din nou termenul de lungime: „Crezi că riglele sînt amîndouă de aceeași lungime ? Sau că una este mai lungă ? Care este părerea ta ? ”.

Aceeași întrebare va fi pusă la fiecare item, aproximativ în aceeași formă. Formularea răspunde la două dificultăți: copilul nu știe întotdeauna cu exactitate ce este lungimea, însă este capabil adesea de conservarea lungimii: astfel, un copil poate să afirme că drumul este același (drumul cuprins între punctul de plecare și cel de sosire al parcursului efectuat de către furnică), dar că lungimea este diferită; pentru el, lungimea se referă la locul de sosire al barei care este efectiv mai „departe” pentru una dintre bare atunci cînd aceasta este deplasată : acești subiecți deosebesc cu siguranță lungimea (determinată de drumul cuprins între două extremități), care rămîne constantă de-a lungul transformărilor perceptive, și pozițiile în spațiu care sînt diferite. Cuvintele nu au aceeași semnificație pentru copil și pentru adult. Consemnul astfel stabilit permite evitarea unor asemenea neînțelegeri. Aceeași întrebare este pusă deci în diferite momente ale interogării. La fiecare configurație nouă, experimentatorul atrage atenția copilului asupra transformărilor pe care le efectuează : „Ia aminte la ceea ce fac. Și acum, ce crezi ? Drumurile sînt...”. Adesea, după cîteva întrebări, copilul răspunde spontan, înainte chiar ca experimentatorul să fi avut timp de a spune întregul consemn. În cazul neconservării, acesta întreabă de asemenea cum erau riglele mai înainte. Etapele succesive ale interogării sînt prezentate în figura 5.1.

Cele două bare sînt așezate mai întîi în așa fel încît extremitățile lor coincid. Apoi, una dintre bare este deplasată cu cîteva centimetri: extremitățile celor două bare nu mai coincid. Se revine apoi la prima configurație, înainte de a deplasa cealaltă bară, însă în sensul opus. La fiecare nouă configurație este pusă aceeași întrebare.

100

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Care sînt răspunsurile posibile ale copiilor? Clasificarea subiecților se face în trei niveluri:

- Neconservatorii, la un nivel inferior, nu conservă lungimea atunci cînd configurațiile perceptive sînt în așa fel că extremitățile barelor nu coincid. Astfel, configurația 1 aduce un răspuns de egalitate ; acești copii nu au nici o dificultate în a recunoaște că barele corespondente sînt de aceeași lungime. În configurația 2, din contra, una dintre bare devine mai lungă, una dintre furnici va avea mai mult de mers decît cealaltă (adeseori, însă nu exclusiv, bara deplasată este astfel „alungită”). Copilul își amintește perfect că înainte (în configurația 1), ele erau de aceeași lungime, însă acum una dintre bare este apreciată mai lungă pentru că ea „depășește”. La fel, la configurația 4, lungimile sînt judecate inegale, deși copilul recunoaște și își amintește că atunci cînd ele sînt așezate în corespondență perceptivă (configurația 3), ele au aceeași lungime.

Figura 5.1. - Configurații succesive la proba de conservare a lungimilor egale.

- La un nivel intermediar se naște îndoiala : uneori, în cursul configurațiilor 2 și 4 este afirmată egalitatea, însă momentan, întrucît are cîștig de cauză inegalitatea rezultată din configurația perceptivă. - La fel, adesea îi este imposibil copilului să-și explice răspunsul de egalitate.

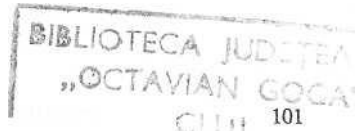
- La nivelul conservării, din contra, nu numai că subiecții recunosc conservarea lungimilor, ci sînt capabili de a furniza un argument operatoriu. Copilul fie insistă asupra identității: „Trebuie să mergi la fel de mult; doar ai mișcat bara”, fie face apel la reversibilitate : „Dacă o pui la loc ca înainte, vor fi asemănătoare” (amintire a configurației inițiale), fie, în sfîrșit, raționează asupra dublei compensații: „Vezi, aici este mai lungă, însă dincoace, cealaltă este mai lungă”.

Conservarea lungimilor inegale

După ce copilul a răspuns la întrebările asupra lungimilor egale, el răspunde la aceleași întrebări aplicate la lungimi inegale (pentru formulare, ne vom referi la cea ce a fost spus pentru lungimile egale). Sînt utilizate două

1

CONFLICTUL SOCIOCOGNITIV .



lăntșoare, din același material și de aceeași culoare, unul de 10 cm și celălalt ■ de 15. Întrebările obișnuite sînt puse pentru configurațiile reprezentate în figura 5.2.

Răspunsurile la ansamblul acestor întrebări se clasează, în același mod, în trei niveluri:

- La un nivel inferior, copilul neconservator, dacă recunoaște în configurația inițială (1 și 3) că lănișorul x este mai lung, nu o mai recunoaște atunci când îi sînt propuse alte configurații. În configurația 2, consideră că cele două lănișoare sînt egale, că furnica trebuie să meargă tot atît pe cele două drumuri.



Fig. 5.2. - Configurații succesive la proba de conservare a lungimilor inegale.

În configurația 4, el judecă acum că lanțul y (în realitate cel mai scurt) este cel mai lung, și aceasta în pofida amintirii configurației inițiale: copilul nu apreciază lungimea decît în termeni de depășiri perceptive.

- La un nivel intermediar, copilul acceptă și ca lănișorul x să fie mai lung în configurația 2, unde extremitățile celor două lanțuri coincid, existînd o diferență perceptivă între cele două lungimi. Totuși, îi este încă dificil să argumenteze. Pe deasupra, el nu mai conservă această inegalitate în configurația 4, cea mai pregnantă perceptiv, și judecă, precum cei inferiori, că lanțul de aici este acum cel mai lung : iluzia devine mai puternică decît compensarea. Unii subiecți ezită uneori la acest item, însă fără a putea argumenta, și revin definitiv la răspunsul lor.

- La un al treilea nivel, conservator, inegalitatea inițială este conservată, independent de configurațiile perceptive, iar subiecții sînt capabili de a da cel puțin un argument conservator, de identitate, de reversibilitate sau de compensare (aceste explicații diferite urmează același principiu ca și în conservarea lungimilor egale).

Pentru pre-test, ordinea de parcurgere, după cum am spus, este de la conservarea egalității la conservarea inegalității. Pentru post-teste, ordinea diferă după natura conservării studiate în cursul fazei experimentale. Fiind trecut un post-test imediat după această fază, se începe cu tipul de conservare

*, rt a r\ rr O

102

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

neutilizat în timpul acesteia, cu scopul de a evita o simplă transpunere a răspunsurilor de la o fază la alta. Al doilea post-test este organizat de către un experimentator „orb”, neinformați asupra condițiilor experimentale cărora le aparțin subiecții.

Faza experimentală

În cursul acestei faze, probele propuse copiilor sînt legate numai de unul dintre testele de conservare. Procedura specifică fiecărei experiențe poate varia în mod fundamental, însă un același principiu guvernează ansamblul j acestor experiențe, realizate pentru a arăta că, într-adevăr, conflictul sociocognitiv constituie elementul generator al dezvoltării cognitive în interacțiunea socială: situațiile sînt alese astfel ca un conflict al centrărilor opuse - ținînd însă de același raționament preoperatoriu - să fie făcut posibil.

Proba conservării lungimilor egale este cel mai adesea reluată în cursul acestei faze. Ne amintim că subiecții neconservatori (nu vom utiliza decît subiecții de acest nivel pentru demonstrațiile noastre) judecă mai lungă una dintre bare, în proba egalității lungimilor. Să luăm atunci exemplul unui copil care, în configurația următoare (fig. 5.3.), judecă bara y mai lungă „pentru că ea depășește aici” (porțiunea lui y corespunzînd lui x'). Putem să creăm un conflict sociocognitiv introducînd un al doilea copil (sau un experimentator: conflictul este atunci mai sistematic) care, urmînd același raționament (este o bară care depășește), dispune totuși de o centrare opusă, contrară celei a primului copil. Este suficient pentru aceasta ca al doilea subiect (sau experimentatorul) să răspundă că bara x este cea mai lungă „pentru că ea depășește aici” (porțiunea lui x corespunzînd lui y'). Într-o asemenea situație, este posibil un conflict sociocognitiv; însă, pentru I aceasta, trebuie să fie îndeplinite anumite condiții: trebuie mai ales să se evite ca unul dintre subiecți să se conformeze la răspunsul celuilalt, anulînd astfel orice conflict. Vom vedea, în primele trei experiențe prezentate, în ce mod am reușit să impunem un conflict, apoi să-l modulăm în funcție de interacțiunile propuse copilului.

bara x x'

bara y

Fig. 5.3. - Schema unei configurații și a „depășirilor”.

CONFLICTUL SOCIOCOGNITIV

103

5.2. Demers experimental

Pentru cele patru experiențe sprijinindu-se pe această paradigmă, vom preciza numai detaliile fazei experimentale, din moment ce evaluările individuale sînt de fiecare dată identice cu ceea ce tocmai am prezentat. Primele două experiențe ilustrează caracterul propriu-zis experimental al demersului nostru : experimentatorul va interveni el însuși pentru a-l contrazice pe copil; astfel ne vom asigura că conflictul sociocognitiv postulat teoretic va fi realizat în cursul fazei experimentale. Vom putea atunci să măsurăm dacă progresul așteptat apare efectiv.

În prima experiență, vom evalua ipoteza potrivit căreia un model corect nu este necesar dezvoltării cognitive a copilului: un conflict sociocognitiv, întemeiat chiar pe răspunsuri opuse însă ținînd de același schematism operatoriu, ar trebui să aducă și el progrese, deci fără ca, în cursul acestui conflict, să fie propusă copilului o soluție corectă.

În această primă experiență, conflictul indus de către experimentatori va fi deosebit de puternic. Copilul va fi închis în acest conflict, din care nu va putea

să iasă, după toate aparențele, decît elaborînd o coordonare a acestor centrări diferite. De aceea, într-o a doua experiență, vom varia intensitatea conflictului, pe care îl vom face mai puțin constrîngător. Situațiile vor corespunde mai bine situațiilor obișnuite și vor permite anumitor dinamici relaționale să devină ; explicite; astfel, de exemplu, copilul va fi autorizat să scape de conflictul interindividual făcînd dovadă de complezență față de adult. Progresele așteptate sînt atunci mai scăzute și invers proporționale cu ratele de apariție ale acestei complezențe.

Conflictele sociocognitive au vreo șansă de a apărea „spontan” între doi copii, așezați față în față într-o situație de acest tip ? La întrebarea „deschisă” va răspunde cea de-a treia experiență, cu ipoteza complementară că în grupurile în care va fi apărut un asemenea conflict progresele cognitive vor trebui să fie cele mai evidente. În cea de-a patra și ultima experiență legată de această paradigmă va fi studiat efectul unui conflict relativ la conservarea lungimilor inegale. Pertinența socială a conflictului va fi variată: putem într-adevăr să prezicem că progresele cognitive vor apărea, ca urmare a interacțiunii, cu atît mai mult cu cît reglarea cognitivă va fi în corespondență directă cu reglările sociale. Aceasta va însemna de fapt a valida, în cadrul noii paradigme, ipoteza marcajului social.

Experiența 1: conflictul sociocognitiv și modelele

Această experiență (Mugny, Doise și Perret-Cîermont, 1975-1976) are scopul de a arăta în mod decisiv că progresul cognitiv rezultînd din participarea la o

104 PSIHLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

interacțiune socială se poate baza pe existența unui conflict de natură socio-cognitivă. Această demonstrație trebuie să se sprijine pe situații care să excludă anumite explicații concurente.

În principal, trebuie să demonstrăm că progresele nu se pot datora explici-tării sociale a unui răspuns corect: dacă așa ar sta lucrurile, o explicație făcînd să intervină un proces de imitație interindividuală ar fi fost la fel de legitimă. Deci modelul propus nu este corect. Dar ce model să alegem?

O a doua explicație concurentă este de evitat. Situația propusă nu trebuie să implice existența schemelor eterogene (Inhelder, Sinclair și Bovet, 1974). De aceea, modelul de răspunsuri pe care experimentatorul îl va propune copilului va fi de același nivel cu al său: vom putea deci vorbi despre un model similar celui al copilului.

Să notăm că sarcina utilizată, cea a conservării lungimii, în măsura în care implică judecăți neverificabile empiric în situațiile propuse copilului, exclude o explicație în termeni de conflict între ipotezele copilului și infirmarea lor numai prin observație, al cărei impact posibil asupra dezvoltării cognitive a fost arătat (Lefebvre și Pinard, 1972).

Utilizîndu-se un model asemănător pentru a ne întemeia demonstrația, trebuie să asigurăm, pe de o parte, posibilitatea unui conflict și, pe de alta parte, desfășurarea sa efectivă. Posibilitatea conflictului este asigurată în proba conservării lungimilor egale de vreme ce, în cazul neconservării, sînt posibile două răspunsuri: fie una dintre bare este judecată mai mare, fie] cealaltă. Atunci poate fi indus un conflict după un model asemănător, jude-cîndu-se mai lungă bara pe care copilul o judecă mai scurtă. Mai mult, pentru a maximiza șansele de conflict sociocognitiv (ceea ce este legitim, deoarece ipoteza noastră este tocmai că acesta constituie procesul constructiv prin care interacțiunea socială este sursă de dezvoltare cognitivă), experimentatorul însuși va prezenta răspunsul de nivel similar dar contradictoriu, vechind de altfel ca acel copil să nu poată scăpa decît cu greu de conflict prin reglări pur relaționale precum complezența.

Să vedem în detaliu diferențele condiții propuse celor 53 de copii cu o medie de vîrstă de șase ani și trei luni. În condiția experimentală, esențială pentru noi (și pe care o vom denumi, pentru a simplifica, model similar), se propun în timpul fazei experimentale itemi asemănători celor din testele individuale relative la egalitatea lungimilor; copilul este, în plus, așezat în fața unui colaborator al experimentatorului (putem să ne referim la ilustrația 3 ; colaboratorul este așezat în locul unuia dintre copii).

Pe masă sînt așezate două șine din lemn de 4 cm lățime și de 22 cm lungime. Pentru a da o anumită semnificație materialului, sînt puse vagoane cu care copiii pot să se joace cîteva clipe înainte de începerea experienței. Șinele sînt așezate mai întîi în corespondență perceptivă și facem copilul să

CONFLICTUL SOCIOCOGNITIV

105

constate identitatea de lungime a celor două șine. O dată ce copilul a constatat egalitatea, experimentatorul cere colaboratorului să-i răspundă la rîndul său. Acesta dă și el un răspuns de egalitate.

Experimentatorul modifică atunci configurația mișcînd una din șine și pune copilului întrebarea tradițională, iar acesta, fiind neconservator, răspunde că una dintre cele două șine este mai lungă. Experimentatorul îi cere să-și justifice alegerea, ceea ce el face în termeni de depășire a șinei judecate mai lungă. Aceeași întrebare este pusă colaboratorului, care judecă șina nealeasă de copil ca fiind cea mai lungă, și aceasta tot din cauza depășirii.

Experimentatorul remarcă atunci că ei nu sînt de acord: „Cum vine asta? Puteți încerca să vă puneți de acord ? ”. Dacă acel copil își menține răspunsul inițial, colaboratorul insistă: „Eu unul cred că acesta este ; vezi, aici o

depășește", urmînd același raționament incorect ca și copilul, însă alegînd răspunsul opus. Experimentatorul trece la itemul următor (deplasarea în sens opus a celeilalte șine), discuția durînd circa cinci minute. Dacă copilul dă un răspuns corect de egalitate, cei doi adulți se fereșc să aprobe răspunsul și colaboratorul își reia contra-sugestia. Dacă copilul își menține răspunsul de egalitate, se trece la itemul următor, sau se oprește ședința dacă s-a ajuns deja la cel de-al doilea item. Dacă, după cum este cazul adesea, copilul adoptă răspunsul incorect al colaboratorului, experimentatorul intervine activ spunîndu-i: „Eu însă eram de acord cu tine că aceasta (arătînd șina aleasă inițial de către copil) este cea mai lungă, aici o depășește”. Jocul poate dura cele cinci minute prevăzute de item, copilul fiind așadar pur și simplu închis într-un dublu conflict: între răspunsul său inițial și cel al colaboratorului și între răspunsurile contradictorii ale celor doi adulți.

Această condiție de model similar va fi comparată cu condiția de model corect în care va fi urmată aceeași procedură, cu singura diferență că respectivul colaborator va da un răspuns corect: „Eu cred că cel două șine sînt de aceeași lungime, pentru că, vezi, asta o depășește aici, dar cealaltă o depășește dincolo, așadar ele sînt la fel”. În această condiție, experimentatorul nu intervine niciodată în mod activ și se mulțumește să dea cuvîntul rînd pe rînd copilului și colaboratorului. El oprește un item după cinci minute de discuție sau atunci cînd copilul a recunoscut egalitatea șinelor și a justificat-o. Ca în condiția precedentă, există doi itemi experimentali. În sfîrșit, într-o condiție de martor, subiecții lucrează individual cu privire la itemi asemănători. Lipsa conflictelor sociocognitive reducînd simțitor timpul de interacțiune cu materialul, numărul de itemi a fost dublat, subiecții răspunzînd deci la patru itemi. Pentru aceasta, se mișcă o bară într-un sens, apoi în celălalt pentru a lăsa, eventual, loc unei contradicții. Ultimii doi itemi sînt asemănători, însă cealaltă este bară mișcată, într-un sens, apoi în celălalt. Cu toate acestea, este adevărat că probabilitatea de conflict este scăzută, prin aceea că între răspunsurile succesive ale copilului neconservator există contradicții nepertinente.

106

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Rezultate

Ce s-a întîmplat în cursul interacțiunii? Printre cei 13 subiecți în condiție individuală de martor, nici un copil nu a dat vreun răspuns corect. În condiția de model corect, în care răspunsul corect era dat de către colaboratorul adult, toți copiii încheie itemii dînd un răspuns de egalitate (chiar dacă nu toți îl justifică). Însă sînt acolo efecte evidente. Ceea ce este mai puțin evident este faptul că 15 din 20 de subiecți în condiția de model similar dau, într-uni moment sau în altul al interacțiunii conflictuale, un răspuns de egalitate, la care ei renunță adesea, atunci cînd colaboratorul își repetă contra-sugestia. Avem aici o indicație potrivit căreia conflictul sociocognitiv îi poate determina pe subiecți să încerce răspunsuri noi, printre care cel de egalitate cu scopul de [a rezolva conflictul, repetăm, deosebit de important. Dinamica interacțiunii I este totuși prea puternică, îndeosebi din cauza contra-sugestiei incorecte al colaboratorului care urmează imediat eventualei propuneri de egalitate al copilului, la care acesta renunță atunci, pentru ca să putem conchide asupra unei absențe a progresului în cursul acestei faze experimentale. Ce fac atunci copiii [în timpul primului post-test, petrecut imediat după interacțiunea conflictuală ? \ Rezultatele sînt consemnate în tabelul 5.1. Să amintim că toți subiecții! selectați pentru experiență erau neconservatori la cele două probe de egalitate I și de inegalitate.

Tabelul 5.1. - Frecvența subiecților neconservatori (NC), intermediari (I) și conservatori (C) în timpul primului post-test

Conservare de lungimi egale

NC 1 C

Condiție martor Model similar Model corect

13

11

1

0

0

1

16

Conservare de lungimi inegale

NC I C

12	1	0
7	5	8
10	5	4

Condiție martor Model similar Model corect

Testul lui Jonckheere, condiții a și b, $z = 2,577$, $p < 0,01$; condiții a și c, $z = 4,862$, $p < 0,00003$; condiții d și e, $z = 3,053$, $p < 0,002$; condiții d și f, $z = 2,173$, $p < 0,02$.

Rezultatele confirmă în mare măsură ipotezele noastre: în primul rînd -trebuie să ne mirăm de aceasta ? -

condiția de martor, fără un conflict chiar intra-individual, nu aduce decît un singur progres, un subiect devenind

intermediar la testul de inegalitate ; în privința egalității, nu apare nici un progres,

CONFLICTUL SOCIOCOGNITIV

107

Dimpotrivă, atunci când modelul corect sau răspunsul corect sînt date și argumentate de către colaboratorul experimentatorului, majoritatea subiecților se arată capabili de a relua răspunsul corect la proba de egalitate, argumen-tîndu-1. Să notăm de altfel că o mare parte a argumentelor avansate de către subiecții din această condiție nu sînt identice cu argumentul de compensare oferit de către colaboratorul experimentatorului: numai patru subiecți reiau acest argument, pe cînd ceilalți avansează în majoritate un argument de identitate. Originalitatea argumentării se alătură deci celei puse în evidență în capitolul precedent cu privire la prima experiență asupra conservării lichidelor. Cît despre efectele observate la proba de conservare a inegalităților, și chiar dacă progresele sînt mai puțin puternice, ele se deosebesc totuși în mod semnificativ de cele din condiția control.

În condiția de model similar, esențială pentru discuția noastră, un răspuns incorect este sugerat sistematic de către colaborator, chiar după un răspuns corect al copilului, și se asistă la o progresie a aproape jumătate dintre subiecții la testul de egalitate. Chiar dacă aceste progrese sînt mai puțin numeroase decît în condiția de model corect, ele se deosebesc totuși în mod semnificativ de condiția control. Aceste progrese sînt chiar generalizate în mare măsură la conservarea inegalității și sînt ușor superioare celor din condiția cu model corect.

Vom nota, în sfîrșit, că aceste progrese sînt în mare măsură conservate zece zile după faza experimentală, în cursul celui de-al doilea post-test ale cărui rezultate figurează în tabelul 5.2.

Tabelul 5.2. - Frecvența subiecților neconservatori (NC), intermediari (I) și conservatori (C) în timpul celui de-al doilea post-test

Conservare de lungimi egale

__NC I C

Condiție martor Model similar Model corect

Conservare de lungimi inegale NC I C

Condiție martor Model similar Model corect

Testul lui Jonckheere, condiții a și b : $z = 2,168$, $p < 0,02$; condiții a și c, $z = 4,291$, $p < 0,00003$; condiții d și e, $z = 2,580$, $p < 0,01$; condiții d și f, $z = 1,715$, $p < 0,05$.

Ca în timpul primului post-test, remarcăm la cel de-al doilea progresele importante rezultate din condiția de model similar, a cărei caracteristică

12	1	0
11	2	7
2	4	13
10	2	1
5	8	7
8	6	5

un-jjui }jnra B9id Bpiqoui }-bs iSnjoi fjbj 'iioipipBijuoo gțunsundsBi gjunxnioo

BS [n]tdOO BÎJOJ JB pU0}BJU9UII9dX9 9JB0 UI JBJIUIIS ppOUI ap IJipUOO I3UT\

jnzBO 'qraixps ui 'sij bs nupn jy 'assiSoid 9Z9șuBpgp bs bo Bjugpijns 9}S9 nu injruo}Bju9raii9dx9

mnioo:ib.ioqBioo BsjJBd uip BiBpunjoidB ibui gținosip ui

B9J3Und3J BBJ JBJIUIIS ppOTII ITIUTI B 9JBJU9Z9jd BjdlHIS BO JIUdEJ B0IJU9A UIOA

'pup jnraiid ui : 9Z9jodț 9jJnui ibui ss-npuițiqBjs '(l BÎU9ii9dx9 '6L6V8L6l

'3SIOQ Iș pnOJIE) '/Cușn]/[] BÎU9U9dX9 BJSB9OB UI 9JBipttJS } JOA 9JBUOțÎBpj

ipuiiBUip 9ț9jO9jg '9iinosip ui 9sndgj juis nu țuojoipBJjuoo ijnsundsBj jojbo

3țB JtnpB Iș țldoo 9I1UI BÎU9Z9țduiO3 9p BOțUIBUip O 'IJUZBO 3l'n\U UI '9Z9J11BJSUI

as bs bo 'inSissp 'tuB}d9jșB 9u bs raajn j i pijdraoo iłtnpB iop 9jjbo gp oiujgjnd joiyuoo un-Jiui șțqoui BJ9

țrqidoo 9jbo ui 'Biugpsoajd BÎU9U9dx9 ui BJ9 umo

3JBO1BșUII1SUO3 9p [9J B] 3JS9 HU JB|UIIS ppOUI 9p BliJipUOO pup BjduipUI 9S 9Q

ApinSoaopos țnjntoipuoo B3țBțisu3|oi

țnou o gp gpBAop B9p bs iioo 'ijiizbo ap jBumu 3JBUI un-i}ui 'bo tujugd 'jsgj-isod mțnraud țndrap ui jtiobj

b-s rano 'iisgSns-BJjuoo 91S9ob uiBjgdgj bs punjB jugpijns gjsg -Bjd9fșB uiB9jnd au xuno Bdnj 'Bjsizgj ii

ndoo țuijn j "bp9jooiii bs BpsgSns-BJjuoo no Bup.res Bț ismoi guiASj țaioi8J[oqBiO3 '91BS3 d}j bs 9puiș bo

puiundoid 'sjțouupj

9p 9IIn]OS O JBiqO 9JUIZ9id BS B0J90UI BA JTIłdOO 'IOțIJUOO B9U9UI9SB Un-.I1UI

siqouj ■Bju9Z9]draao Bjduis o-jjuud 9Apz9J {-bs jbu91 9JS9 pțtdoo pup punjB

'9IOA9U B| 'JBII|O 91S9ÎUIUIB [I J]TU01BIU9UII9dX9 9JB0 9d JOI]JUOO

ap BJBdss [i 90 jnptjjuoo biș9}ui b 9p ininiO9țqns b 9jboj9oui o-jjuip

3IBJnClOmjS9J B9U9UI9SB O '-I0U9JUI |9AIU 9p IJBj1U90 Bnop Uip BJtnZ9J I09p 9JBod
 eaijiuSoo 9JBjnpans9J o 'ÎÎ?1TF^3UÎ F-iBAjgsuoo BidnsB jogjoo m]n]9poui b
 B90 no BJB\$9 JBiQO 9JBZIJBJ9U9\$ O I\$ tBÎIUBJSqnS S9J\$Ojd Un BUIUIJ919p (9JBS 9tB
 bo 9p9jooi 9p pj bj bsuj 'mStssp osndo UBJJU90 mîn^idoo 9sndoid juis 9ibo ui) jbiuiis tnpouu uino bjbjb b op
 BpoB 9}S9 piu9iJ9dx9 JB jojiouui tndoos
 •9]BIU9UII9dX9 I9ZBJ jnsjno UI BJBjp9X99U 'jOÎÎBJII^
 ej i|09iqns i\$oi9uinu nijugd JBiqo 9S-npuizutjx9 'S9i\$ojd 9jbui un t\$ pgioo BJ9 iBnjoiljuoo tnsundsBj 9jbo ui
 'pgioo ppoui 9p Bijipuoou ui
 9JBUI UI 0S9SB\$9J 9S 9JB^nZ9J 9JS30B BO 'pjIJB 9p 'UIBIOII B\$ ^Itq
 ii 9p pujuți 9prasnIB09ui jbi 'Aijtugoo tnsjSojd njuod JBipjouiid
 B9U3UI9SB UI 91B0I|duil piÎBUIJOJUI tntOJ 'BÎUI09SUO0 UI '91BJ -UBtn\$9J no nBSJBdB
 OJUBJJODlUI 9S9jg0.IJ '9P9JO0 JBIIqO B9S9pB I\$ 9AIS9J\$0jd
 sppora JO]tiddoo 9sndoid nBJ9 9ju9U9dx9 9jssob ui 'inndraiț b ajJBd ojui ibui
 B30 UI 'BtBIOOS 9UnfI0BJ9JUI O pupițduiț 9JB0U9JUB IIBJOnț 9SB0J9UinU Bt 9JIAIjd
 no B9p9A jnjnd uib uino 'jBA9pB-jjuj -BAip9dsj9d Bnou o piqosgp is 9jubj
 -lOduil 9p Jiq9S03p JUIS BjU9IJ9dX9 BJSB90B Ulld BÎU9piA9 UI 9Snd 9piBJtnZ9>J
 ■BJ09JO0 9IJS9\$ns-BJIUO0 O 9d 9Ulfuds 9S BS BJS90B BO BJBj AIIU\$00OpOS pigUOO 0IUJ9jnd un
 90npO.I}UI B 9p 9}S9 BtBdlOUUd

anvnoAzaa is yivoos HiooiOHisa

801

CONFLICTUL SOCIOCOGNITIV

109

conflict; ne așteptăm ca această condiție de conflict similar să determine din nou soluții de egalitate la copii care, astfel, ar încerca să rezolve, în manieră cognitivă, conflictul opunându-le adultului. În sfârșit, se emite ipoteza că subiecții cei mai complezenți, așadar cei reluând cel mai adesea ca atare soluția incorectă a adultului, vor progresa cel mai puțin: complezența ca modalitate relațională de rezolvare a conflictului interindividual s-ar opune unei reglări pur cognitive a conflictului.

Au fost elaborate trei condiții pentru a verifica aceste predicții. Într-o condiție de martor, fără conflict, nu este introdus nici un conflict. Pentru a fi totuși prezent ca în celelalte condiții, colaboratorul experimentatorului răspunde în același mod ca și copilul neconservator, judecând una dintre șine mai lungă, aceeași cu cea desemnată mai întâi de către copil, și argumentând prin depășire, reluând aceeași formulă propusă de către copil. Sînt propuși 4 itemi pentru a compensa scurttimea interacțiunii.

În condiția de model similar cu un conflict slab, după ce copilul a dat și și-a argumentat răspunsul neconservator, colaboratorul oferă propriul său răspuns, judecând mai lungă cealaltă șină decît cea desemnată de către copil, sub pretextul depășirii acestei șine. Experimentatorul cere atunei direct copilului să dea răspunsul său definitiv și să-1 justifice. La fel ca în condiția fără conflict, numărul itemilor este de patru, pentru a compensa durata scurtă a interacțiunilor în raport cu cea a condiției de model similar cu un conflict puternic.

În condiția de model similar cu un conflict puternic este introdus un conflict, mult mai puțin violent totuși ca în experiența precedentă. Pentru cei doi itemi cuprinși în această condiție, procedura este asemănătoare. După ce copilul a dat și și-a justificat răspunsul, experimentatorul îl roagă pe colaborator să-1 ofere pe al său. Din nou, acesta judecă șina opusă mai lungă și dă justificarea obișnuită. Dacă copilul se arată complezent, adică dacă el adoptă răspunsul colaboratorului, experimentatorul îi amintește copilului primul său răspuns și îi cere să justifice această schimbare neașteptată. Atunci cînd copilul rezistă la contra-sugestia colaboratorului, experimentatorul subliniază dezacordul și întreabă partenerii dacă nu ar exista un mijloc de a se pune de acord. Experimentatorul încearcă așadar să facă explicită opoziția centrărilor și să obțină o soluție care să nu fie contradictorie. Conflictul, deși puternic, este fără îndoială mai mic decît în experiența precedentă.

Rezultate

În ce măsură a apărut complezența în două condiții implicînd un model similar? Din cei 15 subiecți ai condiției cu conflict slab, 10 au acceptat într-un moment sau altul al interacțiunii răspunsul adultului. În aceeași proporție, 11 dintre cei 17 subiecți ai condiției cu conflict puternic își însușesc

110

PSIHOLOGIE SOCIALA ȘI DEZVOLTARE COGNITIVA

răspunsul - la fel de incorect ca al lor - al colaboratorului, într-un moment sau altul al interacțiunii. Aceste date indică faptul că, în experiența precedentă, s-a întrerupt, prin intervenția activă a doi adulți, o dinamică interindivi-duală avînd o probabilitate puternică de a-și găsi loc în schimburile dintre copil și adult.

Care subiecți descoperă întotdeauna, într-un moment sau altul al interacțiunii, răspunsul corect de egalitate? Răspuns pe care adultul, să ne amintim, nu îl dă niciodată. În condiția fără conflict, 2 subiecți din 14 dau un asemenea răspuns. În condiția cu conflict slab, 5 subiecți din 15 încearcă astfel să rezolve conflictul. Numărul crește în condiția cu conflict puternic în care experimentatorul cere subiecților să găsească oarecum un termen mediu: în acest caz, 11 din 17 subiecți au propus la un moment dat un răspuns corect. Ce efecte au aceste comportamente asupra progreselor din timpul primului post-test? Rezultatele figurează în tabelul 5.3.

Tabelul 5.3. - Frecvența subiecților neconservatori (NC), intermediari (I) și conservatori (C) în timpul primului

post-test

Conservarea lungimilor egale

NC I C
Fără conflict Conflict slab Conflict puternic

13	0	1
12	2	1
10	4	3

Conservarea lungimilor inegale NC

I C

13	1	0
14	1	0
12	5	0

Fără conflict

Conflict slab

Conflict puternic

Testul lui Jonckheere, conservarea lungimilor egale, $z: 2,140, p < 0,02$.

Putem mai întâi constata că numai condiția cu un conflict puternic prezintă progrese substanțiale și relative, în principal la conservarea egalității. Contrar experienței precedente în care conflictul era mult mai intens, progresele la egalitate și la diferențe nu sînt decît slab corelate, ceea ce arată că, atunci cînd este moderat, conflictul nu duce decît la o elaborare parțială a noțiunii respective.

Totuși, modelul similar cu conflict puternic se deosebește în mod semnificativ de condiția fără conflict în care un singur subiect progresează la testul de egalitate. Cît despre condiția cu simplă prezentare a unui răspuns similar opus, ea ocupă o poziție intermediară și nu se deosebește în mod semnificativ de condiția control. Pentru testul de inegalitate, tendința este similară, însă nesemnificativă.

CONFLICTUL SOCIOTOCOGNITIV

111

În ceea ce privește stabilitatea progreselor din cursul celui de-al doilea post-test, ea este de 8 din 11 pentru egalitate, din care, este important să o subliniem, 6 din 7 pentru condiția cu conflict puternic. Stabilitatea progreselor la inegalitate este de aceeași importanță (5 din 7). Astfel, în pofida numărului mai puțin ridicat de progrese obținute, acestea se arată în mare măsură stabile și indică începutul unei restructurări.

Rezultatele aparent foarte importante ale primei experiențe sînt puse astfel la locul lor adevărat: conflictul sociocognitiv, atunci cînd este împins pînă la limitele suportabile pentru copil, provoacă progrese mari, generalizate și stabile. Prin aceasta, ipoteza noastră teoretică relativă la rolul conflictului sociocognitiv este clar ilustrată. Experiența de față, din contra, revine oarecum la a evalua extinderea posibilă a unui asemenea conflict în situații apropiate de cele cu care copilul s-a acomodat. Or, am văzut că apare o dificultate atunci cînd copilul poate să găsească în complezență un refugiu față de tensiunea indusă prin conflictul cu un adult: progresele scad atunci cînd reglări pur raționale iau locul reglărilor de ordin strict cognitiv. Putem avea o indicație mai precisă confirmînd această supoziție ?

Pentru a o obține, nu vom examina decît rezultatele la testul de egalitate, din moment ce numai el corespunde testului practicat în cursul fazei experimentale, și aceasta doar pentru condiția de conflict puternic, deoarece ea singură prezintă un progres substanțial. Care sînt nivelurile atinse de către subiecții care au reținut contra-sugestia eronată a adultului la cei doi itemi ai interacțiunii (maximă complezență), la un item sau la nici unul? Rezultatele figurează în tabelul 5.4.

Tabelul 5.4. - Frecvența subiecților neconservatori (NC), intermediari (I) și conservatori (C) la testul de conservare a lungimilor egale în funcție de numărul de itemi în care dau dovadă de complezență

Complezență: NC I

0 item

1 item

2 itemi

Testul lui Jonckheere, $z : 1,649, p < 0,05$.

Deși analiza s-a bazat pe un număr mic de copii, diferențele dintre ei în funcție de complezența lor sînt semnificative și arată că progresul este opus complezenței dovedite de către subiecți față de adult: atunci cînd intervine o reglare pur relațională a conflictului, aceasta este în detrimentul unui progres cognitiv (o asemenea reglare era contrară în experiența precedentă care ducea la mai multe progrese). Acest rezultat îl vom întîlni în mai multe ocazii cu privire la alte paradigme putînd da seamă de efectele nesemnificative observate în alte studii.

2	2	2
3	2	0

5	0	1
---	---	---

112 PSIHLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Experiența 3 : conflicte sociocognitive între egali

Copiii pot intra în conflict sociocognitiv „în mod spontan” când sînt puși în situații asemănătoare cu unele din cele două experiențe precedente ? Nu este propusă aici atît o extindere teoretică, cît un studiu al posibilităților unor asemenea conflicte în interacțiunile dintre „egali”. Ipoteza fundamentală rămîne, desigur, că progresele ar trebui să apară îndeosebi în grupurile prezentînd un asemenea conflict.

Să presupunem că, în situații exact asemănătoare cu ale celor două experiențe precedente, doi copii neconservatori sînt așezați față în față și au de răspuns succesiv, apoi trebuie să se pună de acord dacă dau răspunsuri contradictorii și incorecte. Probabilitățile unui asemenea conflict sînt identice pentru sarcina de conservare a lungimilor egale și pentru cea a lungimilor inegale ? Să semnalăm că în toate condițiile acestei experiențe (Mugny et al., 1978-1979, experiența 2) în cursul fazei experimentale vor fi utilizate lăntșoare. De fapt, probabilitatea unui conflict între doi copii neconservatori este foarte scăzută pentru proba lungimilor inegale. Într-adevăr, în această probă, cei doi subiecți împărtășesc aproape obligatoriu aceleași centrări: atunci cînd configurația (vezi fig. 5.2., configurația 4) este astfel încît lăntșorul cel mai lung își are extremitățile cuprinse „în interiorul” celui mai scurt, cei doi neconservatori sînt de acord pentru a-î judeca pe acesta mai lung. De asemenea, ei sînt de acord, în principiu, pentru a judeca lanțurile egale cînd extremitățile lor coincid (configurația 2). Probabilitatea conflictului este deci aproape nulă. Să anticipăm aici întrucîtva experiența 4 și să subliniem că, în pofida probabilității scăzute, vom găsi mijlocul de a introduce în acest tip de probă un conflict sociocognitiv contrapunînd centrărilor neconservatorilor judecăți opuse și corecte decurgînd dintr-o necesitate de natură socială.

În schimb, pentru proba lungimilor egale, probabilitatea este mai ridicată: pentru fiecare dintre cei doi itemi există patru posibilități (deși este imposibil de a prevedea cu exactitate gradul acestora):

- fie cei doi copii sînt de acord să afirme că lanțul x este mai lung (dacă, de exemplu, ei au drept criteriu că cel mai lung este mișcat de către experimentator), sau lanțul y dacă criteriul este opus ;

- fie ei se centrează fiecare pe unul dintre lanțuri. Unul îl alege pe x ca fiind mai lung, celălalt pe y, sau invers. Ceea ce este posibil dacă, de exemplu, cei doi subiecți se centrează asupra lanțului celui mai îndepărtat de ei sau, dimpotrivă, asupra celui care le este mai aproape.

Cel puțin putem spune că probabilitatea unui conflict, în acest caz, nu este nulă. Vom avansa deci ipoteza potrivit căreia conservarea egalității determină mai multe interacțiuni conflictuale decît conservarea inegalității. Așadar, ne așteptăm la mai multe progrese în prima condiție. Să subliniem și că, după exemplul celei de-a doua experiențe, ne așteptăm la dezvoltări mai graduale,

CONFLICTUL SOCIOCOGNITIV

113

mai puțin marcate decît în prima experiență, întrucît este puțin sigur că subiecții se închid într-un conflict la fel de violent ca acela special procurat în prima experiență. Să vedem acum în ce fel a fost realizată experiența.

La experiență au participat 96 de copii cu o vîrstă medie de șase ani și trei luni 24 în condiții individuale de control și 72 repartizați în 36 de grupuri de cîte doi; 48 de copii au lucrat asupra conservării lungimilor egale, 48 asupra conservării lungimilor inegale, de fiecare dată în proporții de 12 în condiție individuală și de 36 în 18 grupuri de cîte 2.

Să rezumăm condițiile experimentale pentru proba conservării lungimilor egale, cea mai importantă, din moment ce ea pare singura susceptibilă de a provoca conflicte. În toate cazurile sînt utilizate două lăntșoare de aceeași lungime, dar de culori diferite. Experimentatorul le aranjează succesiv în trei configurații, întotdeauna în planul frontal-parallel față de subiecți. La început, extremitățile lor coincid; după aceea, un lăntșor este deplasat cu cîteva centimetri, apoi celălalt lăntșor este deplasat la rîndul său pentru ca să depășească în aceeași direcție primul lăntșor; cele două lăntșoare rămîn mereu paralele.

În cele două situații colective, copiii sînt așezați față în față de ambele părți ale unei măsuțe și experimentatorul atribuie fiecărui copil un lăntșor insistînd asupra culorii acestuia. Pentru fiecare prezentare, el le cere să se pună de acord asupra lungimilor respective ale lăntșoarelor repetîndu-le dacă este necesar: „unul dintre ele este mai mare decît celălalt, sau amîndouă au aceeași lungime, sau ce altă părere aveți?”. Pentru o treime din cupluri, răspunsul comun nu va atrage nici o consecință. Pentru celelalte cupluri, fiecare copil primește la începutul interacțiunii două bomboane, cu următoarele instrucțiuni : „Cel care cîștigă are lanțul cel mai lung și va lua o bomboană de la cel care a pierdut pentru că are lanțul cel mai scurt. Voi trebuie întotdeauna să vă puneți de acord asupra celui care cîștigă și a celui care pierde, dacă nu iau de la fiecare cîte o bomboană”. Doar experimentatorul manevrează lăntșoarele.

Cum ipoteza noastră menționează că unele conflicte de centrări sînt necesare pentru apariția progreselor individuale, analiza rezultatelor va deosebi grupurile unde un asemenea conflict este efectiv de cele în care nu este. Va fi considerată conflictuală o interacțiune care, într-un moment sau altul, va lăsa loc pentru un dezacord în răspunsurile incorecte date de cei doi copii ale căror discuții vor fi fost înregistrate.

Într-o condiție individuală, un copil trebuie să atribuie bomboane lanțului celui mai lung. Experimentatorul pune două bomboane lîngă fiecare lăntșor și spune: „Aceste bomboane aparțin lanțurilor. Regula jocului este că, de

fiecare dată cînd un lanț va fi mai lung, vei lua una dintre bomboanele celui mai mic și o vei da celui mai mare, care va fi cîștigat".

Planul experimental și procedurile sînt strict identice pentru condițiile bazate pe conservarea lungimilor inegale, cu singura diferență că unuia dintre copii i se atribuie un lănișor mai lung și unul mai scurt.

9	4
9	14

114 PSIHLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Rezultate

Am presupus că apariția conflictelor sociocognitive era mai probabilă pentru grupurile lucrînd asupra conservării egalității decît pentru cele lucrînd asupra inegalității. Tabelul 5.5. oferă numărul de grupuri în care a apărut un conflict între răspunsurile incorecte ale celor doi copii, într-un moment sau altul al interacțiunii.

Tabelul 5.5. - Frecvența grupurilor prezentînd sau nu un conflict

Conservarea lungimilor Egale Inegale

Cu conflict Fără conflict

După cum am presupus, ocurența conflictelor între răspunsurile incorecte tinde să fie mai mare în condiția bazată pe egalitate, în care jumătate dintre grupuri prezintă un asemenea conflict, în cealaltă jumătate a grupurilor subiecții punîndu-se de acord în timpul întregii interacțiuni asupra aceluiași răspuns incorect. Continuarea analizelor noastre nu se va referi decît la această condiție, singura care permite o comparație semnificativă între grupuri conflictuale și neconflictuale.

Prima întrebare : introducerea cîștigului a avut un efect asupra frecvenței conflictelor ? Răspunsul este de fapt negativ, din moment ce 3 din 6 grupuri fără cîștig sînt conflictuale, la fel cu cele 6 din 12 grupuri ce au obținut un cîștig. Este adevărat că împărțirea celor două bomboane poate să constituie un cîștig puțin încurajator. Însă nu este imposibil nici ca introducerea unui cîștig să poată favoriza deopotrivă o schimbare a centrării și menținerea răspunsului inițial al subiecților. Oricare ar fi situația, avem aici doar o variabilă secundară și nu vom ține cont de ea în continuarea analizei (a fost, de altfel, verificat faptul că ea era fără un efect important asupra progreselor puse în evidență în grupurile cu sau fără conflict).

Înainte de a oferi rezultatele grupurilor cu sau fără conflict, să mai semnalăm că această condiție individuală fără conflict, în afară de cel intra-individual, nu duce decît la progrese nesemnificative: în cursul primului post-test un singur subiect devine conservator (pe cînd nici unul nu devine intermediar) pentru testul de egalitate ; pentru inegalitate, un singur alt subiect oferă răspunsuri clasate la nivel intermediar, nici unul neajungînd să dea răspunsuri conservatoare. Tabelul 5.6 oferă rezultatele din timpul primului post-test pentru grupurile experimentale cu sau fără conflict.

Rezultatele arată că subiecții participanți la interacțiuni conflictuale progresează cel mai mult. Efectul este foarte clar în ceea ce privește proba egalității (pe care se sprijină interacțiunea), în vreme ce la proba lungimilor inegale apare o tendință statistică.

CONFLICTUL SOCIOCOGNITIV

115

Tabelul 5.6. - Frecvența subiecților neconservatori (NC), intermediari (I) și conservatori (C) în timpul primului post-test

Conservarea lungimilor egale

NC I C

Fără conflict3 Cu conflictb

14	3	1
7	10	1

Conservarea lungimilor inegale

NC I C

12	6	6
7	10	1

Fără conflict0 Cu conflict"

Testul lui Jonckheere, condițiile a și b, $z: 1,944, p < 0,03$; condițiile c și d, $z: 1,500, p < 0,07$.

Așadar în ansamblu, a fost verificat faptul că interacțiunea între copii constituie și un cadru privilegiat de dezvoltare cognitivă, însă apariția unor asemenea progrese nu are loc decît dacă se instaurează un conflict socio-cognitiv între parteneri. Desigur, cîteva progrese apar și în grupurile pe care le-am considerat neconflictuale; aici nu este o contradicție, deoarece criteriul utilizat pentru a deosebi cele două tipuri de grupuri este cel al explicitării sociale a unui dezacord între răspunsurile la fel de incorecte. Nu este improbabil ca anumite dezacorduri să fi putut exista fără a se fi manifestat verbal. Ne amintim că, în experiența precedentă, simpla

prezentare a unui model fără procedură de conflict, chiar dacă ducea la progrese slabe, nu implica absența totală a progreselor.

Cît despre conservarea progreselor în cursul celui de-al doilea post-test, ea este foarte sistematică: din 15 subiecți care au progresat la proba egalității, 12 își mențin progresul (iar 4 chiar îl accentuează). În ceea ce privește conservarea inegalității, 13 din 17 subiecți care au progresat imediat după interacțiune rămîn stabili. Puternica stabilitate indică un progres autentic. Natura operatorie a progreselor este subliniată și de numărul important al subiecților care progresează la două teste simultan; ceea ce nu este valabil decît pentru grupurile conflictuale, în cadrul cărora 9 copii progresează (în majoritate la nivelul intermediar) la proba de egalitate ca și la cea de inegalitate.

Contrar primei experiențe, în care un număr de subiecți reușeau să dea răspunsuri de conservare, aceasta, opunînd copiii în interacțiuni „spontane”, vede apărînd în principal răspunsuri de nivel intermediar.

Numai situațiile sociale deosebit de constrîngătoare (ca în experiența 1) permit răspunsuri conservatoare mai rapide. Aceste situații sînt fundamentale pentru demonstrația experimentală (de aceea au fost imaginate) a unui mecanism psihosociologic, însă nu sînt neapărat reprezentative pentru situațiile sociale cotidiene întîlnite de către copii, nici pentru cele imaginate de către alți cercetători făcînd să intervină conflicte de intensitate mai mică.

116

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Progresele constatate sînt specifice anumitor indivizi în grupurile care au trăit un conflict sociocognitiv, sau țin ele însele direct de dinamica socială ce se instaurează între parteneri ? Un element de răspuns se află în distribuția progreselor în grupuri: dacă progresele sînt legate de desfășurarea însăși a interacțiunii, nu putem să ne așteptăm, după toate aparențele ca să apară progrese la cei doi protagoniști ? Pentru a răspunde la această întrebare, vom considera numărul de grupuri în care cei doi parteneri au progresat în timpul primului post-test, în care numai unul din doi a progresat și în sfîrșit, în care din interacțiune nu a rezultat nici un progres. Vom efectua separat analiza pentru testul de egalitate și de inegalitate (vezi tabelul 5.7.).

Tabelul 5.7. - Numărul de grupuri în care 0, 1 sau 2 parteneri progresează în timpul primului post-test
Test:

Lungimi egale			Lungimi inegale		
Numărul de parteneri care progresează într-un grup : 0			12		
5	4	0	5	2	2
2	3	4	2	3	4

Fără conflict

Cu conflict

Testul lui Jonckheere, conservare de lungimi egale, $z : 1,736$, $p < 0,05$; conservare de lungimi inegale, $z : 1,079$, n.s.

Rezultat efectiv că progresele grupurilor cu conflict sînt în mare parte valabile pentru cei doi parteneri, și aceasta mai mult decît pentru progresele grupurilor fără conflict. Acest lucru este deosebit de evident pentru testul de egalitate, pe care se baza, să ne amintim, interacțiunea. Într-adevăr, cele 4 progrese rezultate din grupurile fără conflict apar în 4 grupuri diferite, pe cînd în grupurile conflictuale au rezultat 8 din 11 progrese pentru 4 grupuri, ceea ce subliniază interdependența socială a progreselor cognitive.

Pentru testul inegalităților, rezultatele sînt mai puțin clare, chiar dacă merg în același sens. După un conflict, în 4 grupuri au rezultat 8 progrese din 11; proporția progreselor provenite din aceleași grupuri este totuși apropiată și pentru grupurile neconflictuale, în care în 2 grupuri rezultă 4 progrese din 6. Dacă nu putem conchide că există o diferență între cele două tipuri de grupuri, vom reține totuși constanța efectelor la două probe pentru grupurile la care interacțiunea a fost conflictuală.

Această ultimă experiență este un prim rezultat al cercetărilor care vor să asigure un suport experimental tezei conflictului sociocognitiv ca mecanism prin care interacțiunea interpersonală se dovedește un cadru privilegiat al dezvoltării cognitive. Prima experiență a propus o operaționalizare deosebit de strictă ilustrînd cum un conflict sociocognitiv dus pînă la capăt este sursă de progres cognitiv ; nici un răspuns corect nu era sugerat copilului; dimpotrivă, adultul nu înceta să sugereze un răspuns incorect, ținînd de același

CONFLICTUL SOCIOCIGNITIV

117

raționament neconservator ca acela de care copilul se arăta capabil la început. Din acest conflict foarte constrîngător au rezultat efectiv progrese foarte importante. Cea de-a doua experiență a diminuat intensitatea conflictului și a rezultat de aici un progres mai mic. Ea a permis îndeosebi să se arate că modalitatea de conflict interindividual permitea unui „model” incorect să ajungă la progrese atunci cînd acest model prin el însuși avea o eficacitate scăzută. În sfîrșit, experiența de față a arătat cum asemenea conflicte pot să apară între copii și să atragă după ele progrese.

Nu este inutil să semnalăm că unii cercetători de peste Atlantic au realizat un studiu care consolidează această orientare de cercetare. Într-adevăr, Ames și Murray (1982) au raționat într-o manieră similară cu a noastră: dacă

în sine conflictul social este o condiție suficientă pentru generarea unei dezvoltări cognitive, copiii neconservatori ar trebui determinați să ofere judecăți de conservare dacă sînt expuși la afirmații la fel de incorecte, emise de către alți neconservatori. De asemenea, în condiția lor de interacțiune socială, ei împerechează în diade subiecții care au dat răspunsuri în dezacord la pre-test (îndeosebi la un item de conservare a lungimii), unul judecînd una dintre bare mai lungă, pe cînd celălalt o judecă mai scurtă, totuși în virtutea unui aceluiași schematism preoperator. Un aspect important al studiului lor îl constituie condițiile de control utilizate. În prima condiție, subiecții doar ascultau un alt copil care dădea un răspuns contrar celui dat de ei în timpul pre-testului. Într-o a doua condiție, subiecții erau determinați să dea răspunsul contrar celui pe care l-au dat la pre-test, ceea ce testează eventualul efect al autocontra-zicerii. Într-o altă condiție, de același tip, experimentatorul amintea subiecților răspunsul pe care tocmai îl dăduseră atunci cînd lungimile le păreau egale (configurația de dinaintea transformării). În ultima condiție, li se amintea subiecților răspunsurile la pre-test, iar aceștia aveau de realizat sarcina din nou, în fața unui egal îndeplinind rolul de observator pasiv. Rezultatele arată că răspunsurile subiecților din condiția de interacțiune socială se deosebesc în mod semnificativ de cele ale copiilor din fiecare condiție de control, la primul post-test dat imediat, ca și la un al doilea dat patru săptămîni mai tîrziu. Progresele constatate în această situație experimentală se explică prin opoziția socială a punctelor de vedere, absentă în condițiile de control, și subliniază prin contrast că o dezvoltare este puțin probabilă chiar atunci cînd copiii sînt puși în fața propriilor lor răspunsuri anterioare, datorită faptului că schematismul lor preoperator permite o variație a răspunsurilor care nu par deloc contradictorii.

Experiența 4: marcajul social

Studiul anterior a arătat că probabilitatea de conflict sociocognitiv era slabă pentru sarcina inegalităților. Orice conflict sociocognitiv este atunci exclus

118 PSIHLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

pentru o situație socială implicînd această sarcină ? La întrebare va răspunde experiența următoare (Doise, Dionnet și Mugny, 1978). Vom vedea cum dificultatea poate fi înlăturată grație unei repuneri în discuție sistematice a copilului de către adult și că repunerea în discuție nu este cu adevărat eficace decît dacă relația copilului cu adultul care îl chestionează este pertinentă în situația respectivă.

Dacă doi copii neconservatori participă împreună la proba de conservare a lungimilor inegale, am văzut că, după toate probabilitățile, vor răspunde în mod foarte asemănător. Într-adevăr, apar puține conflicte, cum a indicat-o experiența precedentă. Pentru a confirma totuși din nou rolul conflictului sociocognitiv, de această dată partenerul copilului va fi un colaborator adult al experimentatorului. Prin procedura de repunere sistematică în discuție pe care o vom vedea mai departe, el va declanșa conflictul sociocognitiv. Aceasta va fi ocazia de a ilustra într-un alt mod noțiunea de marcaj social. După cum ne amintim, noțiunea se referă la corespondențele putînd exista între natura relațiilor care sînt stabilite sau se stabilesc între parteneri sociali și natura relațiilor cognitive implicate în sarcina ce mijlocește relația dintre parteneri, în anumite condiții, corespondențele pot să favorizeze elaborarea cognitivă, mai ales atunci cînd există între ele o izomorfie. În această experiență vom face evidentă o asemenea corespondență într-o condiție de marcaj social. Să vedem cum.

Pentru a ilustra noțiunea de marcaj social, este necesar să dispunem de o situație experimentală astfel încît corespondența între o normă socială și o noțiune intelectuală să fie deosebit de puternică. Conservarea lungimii satisface o asemenea exigență. Într-adevăr, relația de mărime între diferitele obiecte poate, în cadrul unei interacțiuni copil-adult, să se refere la trăsăturile fizice sau sociale ale protagoniștilor. Corespondența între o noțiune cognitivă și o normă socială va fi stabilită în cursul unei faze de interacțiune implicînd un partaj, atribuirea a două brățări de lungimi diferite adultului și copilului. Atribuirea va fi efectuată și într-o condiție de martor, dar cu cilindri de hîrtie.

Paradigma situației experimentale poate fi definită în modul următor. În primul rînd, relația de stabilit de către copil este mijlocită printr-o împărțire de obiecte între cineva (experimentatorul adult) și el însuși; apoi, reprezentările sociale la care se face apel sînt acelea de care copilul dispune în raporturile sale cu altul (aici: experimentatorul adult); astfel, proprietățile particulare legate de această reprezentare fiind în funcție de măsura corpului, norma socială implică aici că adultul are dreptul la obiecte mai mari decît cele ale copilului. Se descoperă că norma socială guvernînd atribuirea de obiecte de mărimi inegale coincide cu răspunsul corect de conservare la nivelul noțiunii: a menține atribuirea pentru adult a unui obiect mai mare, independent de configurațiile pe care le ia, coincide într-adevăr cu conservarea în proba lungimilor inegale.

-

CONFLICTUL SOCIOCOGNITIV

119

Subiecții, toți neconservatori la două probe de conservare a lungimii, vor fi determinați, prin repunerile în discuție de către experimentator, să pună în relație judecățile lor asupra lungimii brățărilor, judecări tributare nivelului lor de dezvoltare cognitivă, și atribuirea de brățări, tributară normelor sociale care se exprimă prin relații funcționale putînd deja să fie stabilite corect. Atribuirea pentru experimentator și pentru el însuși, subîntinsă de necesitatea de a da cea mai mare brățară adultului, ar trebui să sporească la copil conflictul sociocognitiv și, corelată cu acesta, căutarea unei reglări cognitive. Ea ar putea astfel să favorizeze descoperirea constanței lungimii în cursul modificărilor pozițiilor spațiale, din moment ce norma coincide cu conservarea

identității obiectelor și a proprietăților lor. într-adevăr, adultul fiind întotdeauna cel mai mare, brățara mare care îi revine ar trebui să rămână întotdeauna cea mai mare. Un astfel de marcaj social nu există în condiția de martor în care atribuirea de brățări se face cu cilindri de hîrtie ; în consecință, progresele la nivelul judecăților de conservare a lungimii ar trebui să fie mult mai puțin importante decît în situația experimentală.

Treizeci și cinci de copii au fost reținuți dintr-un eșantion mai larg pentru răspunsurile lor direct neconservatoare din cursul unui pre-test relativ la conservarea egalității și a inegalității lungimii. Ei provin din clasa a doua preșcolară (vîrsta minimă cinci ani și nouă luni) și înția primară (vîrsta medie : șase ani și cinci luni). La o zi după pre-test, ei erau puși într-o situație de interacțiune durînd aproape un sfert de oră. Ei treceau la primul post-test imediat după interacțiune. Un al doilea post-test avea loc două săptămîni mai tîrziu.

Toți subiecții erau confrunțați cu trei experimenter diferiți, cu scopul de a neutraliza trăsăturile proprii experimentatorului. Doi dintre ei treceau fiecare o jumătate dintre subiecți prin pre-test, apoi se ocupau de cealaltă jumătate în timpul interacțiunii și al primului post-test. Un al treilea experimenter ignorînd condiția de apartenență experimentală a subiecților se ocupă de desfășurarea celui de-al doilea post-test.

Materialul utilizat în timpul fazei experimentale este constituit din două lănișoare de aceeași culoare, unul de 15 cm lungime și celălalt de 20 de cm. Acest material este completat pentru condiția control prin doi cilindri de carton de 5 cm înălțime, diametrul unuia fiind de 4,5 cm și al celui alt de 6,5 cm, deci cu perimetrul corespunzător lănișoarelor de lungimi diferite.

Etapa de interacțiune

în cele două condiții, experimentală și control, exista o identitate totală în procedura, consemnele și termenii utilizați. Singura diferență era că, pentru condiția experimentală, atribuirea brățărilor era făcută „pentru ca să stea bine în jurul încheieturilor” experimentatorului și ale copilului, și în jurul a doi

120 PSIHLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

cilindri pentru condiția control. După o fază preliminară de prezentare a materialului și de specificare a mărimilor brățărilor și a cilindrilor, patru itemi erau propuși copilului:

1. Este vorba de configurația a două lănișoare inegale la începutul probei de inegalitate (cf. fig. 5.2/, configurația 1). Experimentatorul cere mai întîi o judecată relativă la lungimea brățărilor, răspunsul fiind evident pentru toți subiecții. El cere apoi copilului să aleagă brățara „care îmi vine bine mie și cea care îți vine bine ție” (sau celor doi cilindri de hîrtie ; din comoditate, nu vom indica de acum înainte decît consemnele relative la încheieturi, procedura fiind identică pentru cilindri). De fiecare dată este cerută o justificare.

2. Este vorba de cea de-a doua configurație la proba clasică cu corespondența extremităților brățărilor (cf. fig. 5.2., configurația 2). După ce a emis o judecată relativă la lungime, copilul alege brățările pentru el însuși și pentru adult. Brățările sînt atunci încercate, fapt care, după răspunsul copilului, este însoțit de două tipuri de contra-sugestii:

a) cînd copilul s-a înșelat la nivelul alegerii: „Cum se face că tu ai ales-o pe aceea, pentru că amîndouă sînt de aceeași lungime, și totuși aceasta nu se potrivește. Găsești acest lucru normal ? ”.

b) dacă, în pofida judecății sale eronate, copilul a ales brățara cea bună pentru fiecare, îi reamintim judecata sa: „Din moment ce amîndouă sînt de aceeași lungime, putem să o alegem pe aceea ? ” (propunîndu-i schimbarea brățărilor).

Copilul, adesea gata de a accepta propunerea experimentatorului, este atunci supus succesiv la cele două tipuri de contra-sugestii. La sfîrșitul itemului, i se cere din nou să prezinte o judecată asupra lungimii și să efectueze o nouă alegere, de această dată fără să intervină; această alegere este corectă pentru toți copiii. Atunci este cerută copilului o nouă justificare.

3. Este vorba despre ultimul item al probei clasice (cf. fig. 5.2., configurația 4). Centrîndu-se asupra capetelor, majoritatea subiecților judecă mai lungă brățara cea mai scurtă. Pentru cei care atribuie brățara inadecvată fie pentru încheietura experimentatorului, fie cilindrului mare, contra-sugestia constă în a aminti că, la începutul încercărilor, ei au ales cealaltă brățară: „Cum vine asta? Ai spus la început că cea care îmi venea bine era mai mare pentru că și eu sînt mare, iar cea mică este pentru tine fiindcă ești mic; și acum, îmi spui că cea mică mi se potrivește mie. Găsești acest lucru normal ? ”. Celor care, în pofida judecății lor incorecte, atribuie brățara în mod adecvat, este ușor să le amintim judecata lor inițială opusă alegerii lor. Apoi, se procedează la o nouă alegere la care toți copiii sînt să reușească, ca la itemul 2.

4. Un ultim item accentuează și mai mult strîngerea brățării celei mai lungi. Acest item concluziv nu cuprinde decît o judecată urmată de o alegere, fără contra-sugestie.

CONFLICTUL SOCIOCOGNITIV

121

Rezultate

Care sînt efectele marcajului social la nivelul progreselor individuale ? Rezultatele sînt consemnate în tabelul 5.8., care prezintă distribuțiile nivelurilor la primul post-test pentru probele de egalitate și de inegalitate.

Tabelul 5.8. - Frecvența subiecților neconservatori (NC), intermediari (I) și conservatori (C) în timpul primului post-test

Conservarea lungimilor egale

NC	I	C
15	1	1
8	2	8

Conservarea lungimilor inegale

NC	I	C
15	1	1
7	1	10

Cilindri2 Brățări"

Cilindri0 Brățări"

Testul lui Jonckheere, condiții a și b, $z:2,576$, $p<0,005$; condiții c și d, $z:2,930$, $p<0,002$.

Rezultatele ne confirmă ipoteza, întrucât în general condiția implicând un marcaj social duce la progrese mai importante decât condiția fără marcaj. Acest efect este valabil pentru cele două teste de conservare a lungimilor egale și inegale, chiar dacă, pentru inegalitate, efectul este încă mai marcat de faptul că faza experimentală își propunea o sarcină în această privință.

Să notăm că, în timpul primului post-test, 8 subiecți în condiția experimentală din cei 11 care progresează la inegalități, pe care se baza manevrarea marcajului social, progresează și la proba egalităților : se pare deci că am fi în prezența unor progrese autentice ale unei structuri cognitive. Cu atât mai mult cu cât, în comparație cu ele, cele câteva progrese apărând în condiția control la egalități și la inegalități nu merg deloc sau doar puțin împreună. Cât despre stabilitatea progreselor constatate în timpul primului post-test, ea este foarte puternică, din moment ce pentru testul inegalităților, 8 din 11 subiecți care progresează la primul post-test își păstrează acest progres în timpul celui de-al doilea post-test; la fel se întâmplă pentru 9 din 10 subiecți care, în timpul primului post-test, au progresat la proba egalităților.

Analizele complementare s-au referit la răspunsurile copiilor chiar în timpul desfășurării interacțiunii, și îndeosebi la justificările avansate la sfârșitul itemului 3, după ultima contra-sugestie a experimentatorului: în acel moment, conflictul sociocognitiv era cel mai puternic (de vreme ce majoritatea judecăților inițiale la acest item erau, după configurația perceptivă și după nivelul subiecților, incorecte); mai mult, după ce au tras concluziile din

122

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

eventualul lor eșec din cursul alegerii brățărilor, toți subiecții din cele două condiții atribuie în sfârșit brățara cea bună. Efectul marcajului social ar putea să se facă simțit deja la acest nivel. Noi am clasat răspunsurile la ultima contra-sugestie după argumentele fie conservatoare (identitate, reversibilitate, compensare), fie neconservatoare (absența coordonării între diferitele configurații ale brățărilor, argumente funcționale de tipul „asta funcționează așa”). Rezultatele arată că 13 din 18 subiecți din condiția cu marcaj social prezintă o argumentare operatorie, pe când numai 4 din 17 subiecți din condiția fără marcaj social fac aceasta. Astfel, în acest moment al experienței, copiii din condiția experimentală cu marcaj social dau mai multe justificări conservatoare, care anticipează restructurările cognitive determinate de respectiva condiție la nivelul post-testelor individuale.

Să insistăm în cele din urmă asupra unui rezultat care face caducă o interpretare alternativă a rezultatelor noastre. Pe scurt, dificultatea sarcinii nu ar fi diferită pentru cele două condiții experimentale, cea care s-ar traduce prin simple învățări cu materialul cel mai accesibil ? Nu este cazul de vreme ce, în timpul interacțiunii, atunci când subiecții trebuie să emită o primă alegere pentru atribuirea brățărilor, cele două condiții nu se deosebesc în privința alegerii brățării „bune”, pentru încheieturi ca și pentru cilindri. La itemul 1, atribuirile sînt întotdeauna corecte, pentru că, de fapt, el corespunde configurației de plecare și nu pune nici o problemă, chiar la nivelul judecății: alegerea însăși nu poate fi decât corectă. Pentru următorii doi itemi, unde apare dificultatea, aproape jumătate dintre alegeri în cele două condiții sînt corecte; numai ultimul item înregistrează o creștere a atribuirilor corecte din condiția experimentală, care ar putea să coincidă cu începutul restructurării la sfârșitul itemului 3. Diferența dintre cele două condiții nu este totuși semnificativă nici pentru acest item.

Concluzie

Această experiență, ca și cele anterioare, confirmă că interacțiunea socială este un cadru favorabil dezvoltării cognitive numai în măsura în care apar conflicte sociocognitive. Nu este necesar să i se indice clar copilului răspunsul adecvat: el îl construiește în cursul interacțiunii, la fel cum în primele experiențe descoperă egalitatea lungimilor în ciuda modificărilor de configurație. Conflictul trebuie să fie deosebit de puternic pentru a determina o restructurare cognitivă; el poate să fie așa atunci când adultul închide în el copilul, atunci când complezența îi este interzisă sau atunci când răspunsul copilului este direct pertinent în relația sa cu adultul. De fiecare dată reglarea de ordin cognitiv este singura în măsură să regleze însăși relația socială.

Coordonarea punctelor de vedere

De mult timp, reprezentarea spațiului la copil i-a interesat pe psihologi (cf. Piaget și Inhelder, 1948 ; Laurendeau și Pinard, 1968). Problema coordonărilor reprezentative a diferitelor puncte de vedere a fost deseori abordată cu

privire la elaborarea spațiului. Proba celor trei munți a lui Piaget și Inhelder este foarte cunoscută : se așază în fața copilului un carton pe care sînt aranjați trei munți cu aspect diferit. Sarcina copilului constă în a imagina perspectiva pe care ar avea-o o păpușă din diferite puncte de vedere. Sînt utilizate mai multe tehnici făcînd mai mult sau mai puțin apel la activitatea copilului, ce pun în lumină dificultățile întîmpinate și depășirea lor progresivă. Analiza arată într-adevăr trecerea de la un egocentrism, pentru care ceea ce este perceput din punctul de vedere al copilului constituie unica posibilitate (atribuită deci păpușii, independent de punctele de vedere pe care ea le ocupă), la o conștientizare progresivă a existenței altor perspective, traducîndu-se mai întîi prin ajustări parțiale (de exemplu, transformîndu-se corect ordinea înainte-înapoi sau stînga-dreapta), pentru a ajunge la un sistem total de operații în care conservarea raporturilor spațiale multiple se traduce prin transformarea corectă a ansamblului dimensiunilor implicate de diferitele puncte de vedere.

Însă, ca și în alte direcții de cercetare deja discutate, coordonările spațiale au fost considerate numai ca procese intraindividuale, deci în raport cu caracteristicile structurale ale acestui spațiu reprezentativ. Dinamica socială este absentă din aceste studii; singurele relații sociale sînt imaginare și, mai mult, implicite (deci niciodată considerate ca element constitutiv al dezvoltării) : acestea sînt relațiile cu păpușa, despre care trebuie să ne imaginăm ceea ce vede.

Or, acest spațiu, din nou, ar putea să rezulte din coordonarea punctelor de vedere efective, ocupate de către indivizi reali și nu imaginari. Coordonările intelectuale caracteristice elaborării spațiului nu ar rezulta special din necesitatea coordonării sociale a diferitelor puncte de vedere într-un sistem echilibrat în care aceste diferite puncte de vedere ar putea să se recunoască în pofida diversității aparențelor perceptive ?

Să luăm exemplul deja abordat în capitolul 3, al recunoașterii părților dreaptă și stîngă. Pentru copilul care începe să recunoască că există ordine în

124

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

spațiu, calificată prin termenii „la stînga” și „la dreapta”, această noțiune este absolută: un obiect nu poate fi decît „la stînga” sau „la dreapta” ; el nu poate fi amîndouă simultan pentru diferiți indivizi, nici a fortiori pentru același individ.

După un anumit antrenament, copilul va deosebi cu ușurință mîna sa dreaptă de mîna sa stînga și le va arăta corect. Să așezăm un individ în fața lui și să cerem copilului să indice mîna dreaptă a noului venit. Noțiunea de stînga și dreapta fiind încă absolută, sînt șanse mari ca el să indice mîna care este în corespondență cu propria sa mîna dreaptă, deci mîna stînga a celuilalt.

Pentru psihologul social, interesul acestei situații nu este atît imposibilitatea pentru copil de a considera relația stînga-dreapta ca situată într-un spațiu ale cărui configurații pot să apară diferite după punctele de vedere, ci faptul că un asemenea răspuns are mari șanse de a determina un conflict sociocognitiv. Într-adevăr, dacă partenerul este un copil, este probabil că acesta, în măsura în care recunoaște mîna sa dreaptă (și stînga) în funcție de același criteriu ca și celălalt, nu va accepta judecata sa. Să presupunem că cel de-al doilea copil ar fi de același nivel ca și primul: el va considera că mîna dreaptă a primului copil este corespunzătoare propriei sale mîni drepte (deci mîna stînga a primului copil). Ipoteza noastră este atunci că asemenea conflicte sociocognitive sînt la originea coordonărilor intra-individuale de care copiii se arată capabili mai tîrziu : acestea ar fi consecința necesității sociale de coordonare a punctelor de vedere (Dalzon, 1988).

Un ansamblu de experiențe urmărește să ilustreze mecanismele psihosociale care guvernează o asemenea elaborare. El este inspirat din sarcina celor trei munți, deși se deosebește de ea în mai multe puncte. Aici este o problemă puțin importantă, deoarece sarcina propusă a fost elaborată îndeosebi pentru a permite diferitele manevrări experimentale ce vor fi prezentate. Să vedem totuși mai întîi paradigma transformărilor spațiale care va fi utilizată.

6.1. Coordonarea socială a punctelor de vedere în reproducerea unui sat

Sarcina de transformări spațiale utilizată se supune aceluiași principiu în cursul diferitelor experiențe. Pentru fiecare dintre acestea pot să apară diferențe de detaliu, fără să afecteze performanțele: acestea sînt în principal forma materialului (rectangulară în primele experiențe, apoi pătrată pentru a permite unele manevrări experimentale ulterioare ; vom prezenta aici ultima formă, pătrată, care oferă mai multe posibilități pentru manevrări) și poziția caselor din sat.

Principiul este simplu : după ce au observat un sat construit din materiale de construcție, copiii trebuie să-1 reproducă cu ajutorul caselor identice pe un

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

125

teren identic, a cărui orientare poate totuși să se deosebească în perspectiva unică a copilului. Să examinăm această procedură element cu element.

Materialul

Materialul se compune în general din două baze cartonate de 50 de cm pe 50. Pe „terenurile” respective vom construi satele. Orientarea unui teren este dată cel mai adesea de un semn de culoare albastră (un triunghi isoscel constituit de jumătatea unui pătrat cu latura de 15 cm) a cărui bază este așezată într-un colț al terenului, cu vîrful orientat spre interior.

Pe una dintre aceste baze, experimentatorul construiește un sat pe care copilul este apoi rugat să-l reproducă pe cealaltă bază. În acest scop, avem nevoie de două jocuri de case (unul pentru experimentator și unul pentru copil) ce cuprind fiecare câte trei sau patru: pentru testele individuale se utilizează trei case în ansamblul experiențelor prezentate; pentru etapele experimentale, primele două experiențe utilizează trei case, pe când următoarele utilizează patru.

Fiecare casă, de o culoare diferită (putem să le numim „casa roșie”, „cea albastră”, „cea galbenă”, a patra fiind „cea albă”), este construită astfel încât să poată fi orientată : una din părțile sale reprezintă o fațadă cu o ușă. După experiențe și experimentatori, detaliile fiecărei case se pot deosebi, ceea ce este fără importanță. Dacă este posibil, totuși, se utilizează același material.

Pentru ansamblul fazelor, în special pentru testele individuale, avem nevoie, în plus, de foi de protocol pe care este desenat fiecare item și unde notăm performanța ca și, după caz, transformările aduse poziției uneia sau a celeilalte case.

În sfârșit, și numai pentru fazele experimentale, este important de a dispune de o instalație video pentru a înregistra interacțiunile la care se referă variabilele independente esențiale. Acest lucru a fost făcut pentru majoritatea experiențelor, când era posibil. Protocoalele sînt luate cu grijă pe loc și, pe cît posibil, verificate imediat de către un colaborator al experimentatorului.

Procedura obișnuită

Să precizăm consemnele date copilului în cursul diferitelor faze, individuale și colective (în ultimul caz sînt date consemne suplimentare care, atunci cînd sînt specifice unei manevrări experimentale, vor fi menționate la momentul oportun). Ca în celelalte experiențe, o să căutăm copilul în clasa sa. În sala de experimentare (un local al aceleiași școli), el este așezat în fața unei mese, după ce ne-am informat despre numele său, vîrsta sa și despre ceea ce face în clasă, pe scurt, după ce i-am cîștigat încrederea. Experimentatorul a pus pe masă o bază cartonată figurînd un teren pe care a aranjat la locuri stabilite dinainte trei case constituind un sat. Să vedem acum un exemplu de consemn.

126 PSIHLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Experimentatorul începe arătîndu-i satul abia construit: „Bine, vezi, vom juca un joc cu case ; vom spune că această casă este casa roșie, că aceasta este casa albastră și că aceasta este casa galbenă. Cu ele am construit un sat pe această masă: ești de acord să spunem că este un sat? Ia aminte, aici (experimentatorul indică cu degetul semnul) vom spune că este o piscină. Jocul constă în a construi exact același sat pe această masă (spune el desemnînd masa de copiat). Trebuie să pui cele trei case pentru ca să fie exact același sat”. Și, arătînd satul tocmai construit el însuși: „în acest sat, dacă un domn (să notăm că așa-zisul domn nu este reprezentat de o păpușă) iese din piscină aici (arată cu degetul colțul piscinei), el cunoaște bine drumul pentru a merge pînă la casa roșie, drumul pentru a merge pînă la casa albastră, și de asemenea drumul pentru a merge pînă la casa galbenă. În satul pe care îl vei construi aici trebuie ca domnul, ieșind din piscină, să regăsească aceleași case cu aceleași drumuri ca aici: el trebuie să regăsească casa roșie cu același drum ca aici, cea albastră cu același drum ca aici, și apoi și pe cea galbenă, cu același drum ca aici. Ai înțeles bine ? Ce trebuie să faci ? Explică-mi”. Începînd cu al doilea item, în general, ca și pentru fazele următoare (faza experimentală și post-testele), nu mai este necesar să ne amintim integral consemnul. Precizare importantă: nu este oferită nici o indicație verbală sau gestuală cu privire la dimensiunile semnificative pentru o transformare spațială, pertinentă sau nu.

Așa cum indică schema (fig. 6.1.), copilul, în cursul testelor individuale, este așezat mereu în poziția x și nu poate să se deplaseze decît în spațiul restrîns delimitat de linia punctată (frontiere concretizate prin obstacole, de obicei scaune).

Schema situației de interogație individuale și itemii

În cursul unui prim item, zis și „simplu”, copilului i se explică ce se așteaptă de la el: el trebuie să observe satul realizat de către experimentator pe masa 1, apoi să-l reconstruiască pe masa 2, așezată la dreapta sa la un unghi de 90°. Urmează alți doi itemi, calificați drept „complecși”. Mai întîi se modifică orientarea terenului pe care experimentatorul își ridică satul: pe cînd pentru itemul simplu inițial, semnul (piscina, muntele) este, pe un plan frontal–paralel, „la stînga sus”, pentru itemii complecși semnul este situat „la dreapta jos” (mereu pe același plan), ceea ce impune pentru o reconstrucție fidelă nu numai o întreagă rotație cu 90° la stînga, ci și o inversare a ordinii stînga/dreapta și a ordinii înainte/înapoi. Astfel casa A de la cel de-al doilea item trece de la dreapta la stînga, iar casele B și C se află la dreapta și își schimbă locul pe dimensiunea înainte/înapoi. De asemenea, pentru itemul 3, este necesar, pentru ca soluția să fie corectă, ca B să fie situată la dreapta și casele A și C la stînga, respectiv înainte și înapoi.

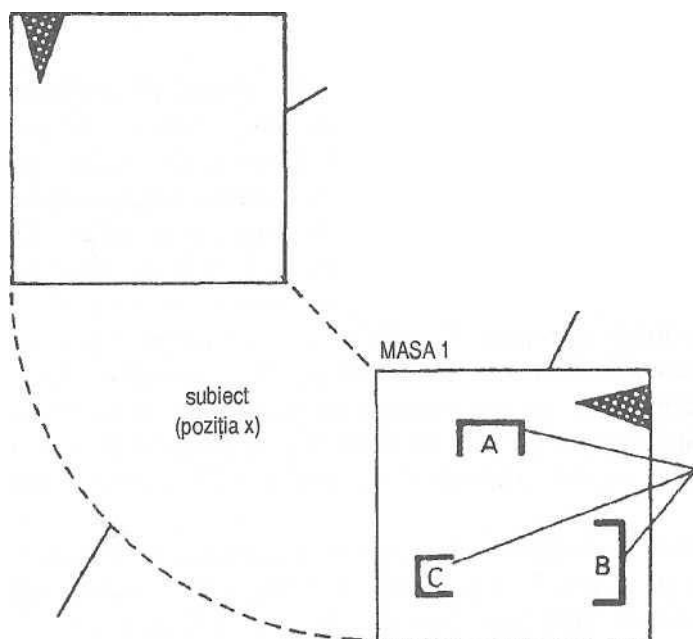
semn

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE MASA 2

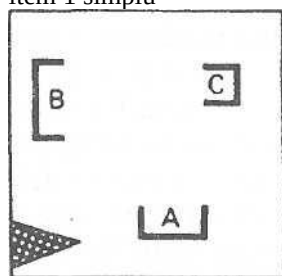
suportul copiei

127

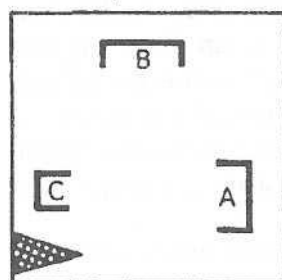
suportul satului de reprodus



case constituind satul de reprodus
 limitele
 deplasării
 subiectului
 item 1 simplu



item 2 complex



item 3 complex

Fig. 6.1. - Schema situației de interogare individuală și itemi.

128

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Evaluarea performanțelor

Sînt posibile mai multe evaluări ale performanțelor. Astfel, putem să evaluăm în centimetri deviația medie a poziției unei case puse de către copil în raport cu poziția corectă. Indicele de deviație, utilizat în mai multe rînduri, prezintă trei caracteristici: în primul rînd, este foarte laborios (după fiecare item trebuie să luăm măsuri detaliate, ceea ce ia mult timp); apoi, nu este lipsit de ambiguitate (două strategii incorecte diferite pot să ducă la un indice apropiat după cum copiii sînt exacți sau nu în reconstrucția lor); în sfîrșit, el oferă în general rezultate foarte apropiate de cele pe care le putem obține printr-o analiză mai calitativă în termeni de niveluri sau stadii cognitive ale sarcinii considerate. Întemeiată pe analiza strategiilor globale (și nu pe deviație în calitatea sa de cantitate măsurabilă), ea oferă în plus avantajul de a se adapta la multe variații de detaliu existînd între experiențe cu privire la plasarea exactă a caselor.

Să vedem această analiză pe niveluri, știind că evaluarea performanțelor nu se bazează decît pe itemii 2 și 3, itemii complecși. Într-adevăr, subiecții selectați pentru experiențele prezentate erau toți capabili de a reproduce în mod corect itemul simplu, adică de a situa corect casele fie la stînga (sau la dreapta), fie înainte (sau înapoi). Să

adăugăm că structura întregului este analizată, și nu poziția precisă a fiecărei case : relația între elemente ne reține atenția, și nu exactitatea plasărilor. În sfârșit, nu s-a ținut seama de erorile de orientare a caselor; aceasta ar fi făcut aproape imposibilă o clasificare, îndeosebi la nivelul intermediar la care apar erorile.

Așadar, evaluările se referă la cei doi itemi complecși. Mai exact, încadrarea la unul dintre cele trei niveluri de clasificare se face pe baza celei mai bune performanțe de care se arată capabili subiecții. Acest lucru este important, pentru că progresele nu vor fi evaluate în funcție de „generalitatea” unei strategii: nu vom considera ca fiind progres un subiect care, în cursul post-testului, răspunde corect la doi itemi dacă, în cursul pre-testului, el a răspuns deja corect la un item. Ar însemna să evaluăm nu o capacitate cognitivă, ci gradul de extindere. În accepțiunea noastră, nu există progres decât atunci când capacitățile cele mai avansate din timpul pre-testului sînt dezvoltate și în timpul post-testului (sau al post-testelor), deci atunci când un subiect avansează la scara următoarelor niveluri:

Nivelul 1: la un prim nivel, subiecții nu țin cont de orientarea diferită a satului și fac întreg satul să suporte o rotație de 90° ; ei nu fac deci decât să reproducă tabloul perceptiv pe care :1 pot observa pe planul frontal -pai alei, fără a efectua nici una dintre inversările cerute de rotația de 180° imprimată de experimentator terenului său pentru itemii complecși. Vom denumi acești

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

129

subiecți CN (subiecți prezentînd „compensații nule”) în măsura în care ei nu „compensează” această rotație (fig.6.2., soluția I a).

Anumiți subiecți pot să ofere, pentru una sau mai multe case, o soluție (de tip I b, pentru cele trei case) care constă în a efectua o translație simplă. Această soluție este rară și atunci când apare, ea este cel mai adesea combinată cu o soluție de tip CN. Cei cîțiva subiecți sînt de asemenea considerați drept CN. În majoritatea experiențelor, nu facem să participe la faza experimentală decât subiecții CN prezentînd o soluție de tip I a la doi itemi complecși ai pre-testului. În puținele experiențe în care au fost selectați CN de tip I b (îndeosebi datorită dimensiunii reduse a eșantioanelor), ei au fost integrați într-o proporție identică în diferitele condiții experimentale.

Nivelul II: la acest nivel intermediar, subiecții, calificați drept CP (compensare parțială), se arată capabili de a realiza una dintre inversările cerute : fie că ei transformă în mod adecvat ordinea stînga/dreapta, însă reproduc ordinea înainte/înapoi așa cum apare (fig. 6.2., soluția II c); fie că ei transformă în mod adecvat ordinea înainte/înapoi fără a transforma ordinea stînga/ dreapta (fig. 6.2., soluția II d). Deci transformările efectuate sînt încă parțiale.

Să notăm că indicele structural arată aici o precizie superioară celei a indicelui de deviație: într-adevăr, din punctul de vedere al raționamentului care subîntinde asemenea performanțe, există o similitudine. Or, atunci când este transformată relația stînga/dreapta (soluția II c), una dintre case este situată în mod corect: indicele de deviație este, fără îndoială, mai scăzut pentru aceasta. Dimpotrivă, atunci când ordinea înainte/înapoi este inversată în mod adecvat (soluția II d), cele două case rămîn totuși situate incorect, prin aceea că relația stînga/dreapta nu a fost transformată : indicele de deviație ar fi, în consecință, ridicat, desigur mai ridicat decât în cazurile anterioare, chiar dacă nivelul de transformări atins de către subiecți este identic. Prin urmare, indicele structural este cel mai adecvat pentru demonstrațiile noastre.

Pot desigur să apară anumite soluții „hibride”, necorespunzătoare definițiilor tip. Pentru a le clasifica, considerăm și tipul de transformare căutat de către copil. În caz de îndoială în cursul pre-testului, copilul este exclus din eșantion. Dacă apare o îndoială în timpul post-testului, clasăm copilul în CN, ceea ce evită de a introduce un bias cel mai adesea (dar nu exclusiv) în favoarea noastră. Astfel de cazuri sînt totuși rare.

Nivelul III: la acest ultim nivel, performanța este corectă, „compensările” sînt totale; vom califica deci drept CT (compensări totale) subiecții care transformă cele două dimensiuni în același timp pentru cel puțin unul dintre cei doi itemi complecși.

În cursul fiecărui test individual, subiecții sînt clasați, după performanța lor cea mai bună la cei doi itemi complecși, în CN, CP sau CT. Un progres între pre-test și unul dintre post-testele posibile este considerat la subiect

130

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

B

B C

Nivel I a Rotație cu 90° a ansamblului satului

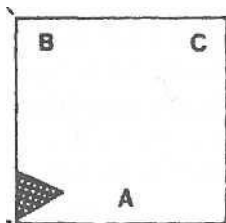
Nivel I b Translarea ansamblului satului

Nivel II c Transformare adunată a relației sfinga/dreapta

Nivel II d Transformare adunată a relației înainte/înapoi

Nivel III Soluție corectă

subiect (poziție x)



situatie de baza

item 2 complex

Fig 6.2. - Exemplu de clasificare a raspunsurilor.

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

131

inițial CN atunci când este clasat apoi CP sau CT (vom preciza, pe cât posibil, natura progresului), și la un subiect CP atunci când el se arată apoi capabil de cel puțin un răspuns corect CT. Subiecții CT, neputând face dovada unui progres în cadrul acestei sarcini așa cum este ea definită, nu au fost selecționați pentru continuarea experienței (o experiență a pus totuși în evidență stabilitatea acestui comportament aproape pentru totalitatea subiecților clasati inițial CT).

Faza experimentală

Aici sînt manevrate variabile experimentale cărora li se studiază, în principal, efectele asupra progreselor individuale. Diferitele manevrări experimentale vor fi prezentate în detaliu pentru fiecare experiență, după cum vor fi detaliile itemilor, care variază după situațiile imaginate.

Totuși, în fiecare experiență, consemnele de bază rămîn aceleași. În cursul acestei faze, se începe prin a repeta copilului consemnul complet, cerîndu-i și să-și reamintească ce a făcut în timpul unei prime ședințe (pre-testul). În cursul travaliului colectiv adesea propus copiilor, li se cere pur și simplu să facă împreună același sat și să avertizeze experimentatorul atunci când se vor fi pus de acord. Acesta întreabă atunci copiii dacă sînt de acord cu satul, dacă „domnul va găsi casele pe același drum”. În cazul de față, li se cere din nou copiilor să se pună de acord și să anunțe experimentatorul când acest lucru va fi făcut.

Ca regulă generală, fiecare item este realizat în cîteva minute. În primele experiențe, mai exploratorii, unele grupuri au la dispoziție pînă la douăzeci sau treizeci de minute. De aceea, ne-am hotărît să oprim interacțiunea după vreo zece minute, și aceasta pentru fiecare item. De altfel această intervenție este rareori necesară. În timpul acestor interacțiuni, ca și în timpul testelor individuale, experimentatorul urmează o procedură dintre cele mai standardizate, veghind la a nu da nici o indicație copilului cu privire la soluție (nu vorbește niciodată de stînga, dreapta, înainte, înapoi, aproape, departe etc). El se limitează să asigure desfășurarea normală a procedurii.

În timpul fazei experimentale, atunci când copiii interacționează, apropierea experimentatorului poate să modifice dinamica interpersonală. De aceea experimentatorul are avantajul de a se situa în spatele unui paravan, de unde poate să urmărească prin intermediul unui monitor de televiziune interacțiunile filmate. Aceasta, încă o dată, dacă o permit condițiile materiale și tehnice. Oricum, experimentatorul și colaboratorii săi trebuie să se îndepărteze cît mai mult posibil de copii și să evite de „a supraveghea” în mod prea evident grupurile de lucru. Rolul experimentatorului va fi totuși mai important în timpul anumitor experiențe. Uneori chiar (am văzut-o deja în experiențele asupra conservării

132

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

lungimii), adultul va interveni în mod direct în calitate de partener al copilului cu scopul de a-i crea conflicte. Ceea ce nu este de dorit față de copiii în interacțiune, și a fost evitat, în pofida dorinței frecvente de a interveni pentru a ajuta un grup, fie și numai pentru a începe interacțiunea. Experimentatorul nu poate totuși să se retragă cu totul. El trebuie cel puțin să se retragă mereu în același mod și să respecte un anumit număr de reguli pe care poate să le controleze.

6.2. Demers experimental

O parte din experiențele descrise aici urmează schema deja observată la alte paradigme. Astfel, o primă experiență va compara performanțele indivizilor cu cele ale grupurilor formate la întîmplare: acestea vor apărea superioare calitativ celor dintîi. În cursul unei a doua experiențe, vor fi izolate diferite procese care s-au putut produce în timpul primei experiențe: vom căuta să sistematizăm compoziția cognitivă a grupurilor, avansînd ipoteza că mai multe conflicte ar trebui să se nască între indivizi de niveluri cognitive diferite decît între indivizi de același nivel, și că în consecință progresele ar trebui să fie mai frecvente. O analiză mai clinică a interacțiunilor va urmări să înțeleagă motivele pentru care una dintre condițiile experimentale pare să scape acestei ipoteze. Să notăm că, începînd cu a doua experiență, vor fi realizate sistematic teste individuale înainte de interacțiune și după aceasta. O a treia experiență va opune copiii de același nivel cognitiv în această sarcină, însă creîndu-le condițiile capabile de a produce conflictele sociocognitive. Pentru aceasta, nu-i vom lăsa pe copii să lucreze unul lîngă altul (cum era cazul în primele două experiențe), ci față în față cu scopul ca punctele de vedere diferite să nască conflicte. Cu această experiență, problema factorilor sociologici va fi pusă din nou. Într-o a patra experiență, vom merge încă mai departe: vom suprima chiar total dificultatea de ordin cognitiv (subiecții aflîndu-

se în fața itemilor simpli). Însă vom crea conflicte punînd în fața copilului pe un altul confruntat cu un item complicat; răspunsurile greșite ale acestuia vor determina, cînd conflictul este suficient de puternic, subiectul „fără o dificultate de ordin cognitiv” să elaboreze noi coordonări.

Două cercetări importante, realizate de către May Levy (1982), vor fi apoi prezentate, ceea ce ne va permite să abordăm din nou problema „efectului model” (modeling effect). Majoritatea cercetărilor din domeniu, după cum am văzut în capitolele introductive, au considerat dezvoltarea cognitivă ca rezultat al unei interacțiuni cu modele de rezolvare a sarcinii oferind răspunsuri corecte. Un astfel de efect nu era un caz particular al conflictului socio-cognitiv? Dacă este cazul, așa cum experiențele anterioare au sugerat-o deja, trebuie să fie posibil de a provoca progrese fără observarea modelelor corecte.

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

133

Chiar modelele de rezolvare asemănătoare, dar întemeiate pe puncte de vedere, pe centrări diferite puteau să ducă la elaborarea de concepte mai evolute. Vom studia deci diferite tipuri de modele, păstrînd constant modul de interogație. Vor fi observate efectele unui model corect, ale unui model incorect însă mai evoluat decît cel al copilului (deci, intermediar) și, mai ales, ale unui model cîtuși de puțin „regresiv”, care vom vedea că duce la progrese substanțiale. Același tip de model regresiv va fi apoi reluat, însă de această dată pentru a-i studia efectele în diferite situații de prezentare de către adult. Va fi ocazia de a arăta eficacitatea repunerii în discuție ca modalitate specifică de creare a unui conflict sociocognitiv, în afară de apelul la un model, chiar subiacent. Astfel va fi experimentată, e drept, cu cîteva secole mai tîrziu, ceea ce putem numi „metoda socratică”. În sfîrșit, capitolul se va încheia cu o serie de experiențe punînd în evidență modalitățile de intervenție ale marcajului social în această paradigmă de transformări spațiale.

Experiența 1: travaliu individual și travaliu colectiv

Prima ipoteză cu privire la legăturile dintre dezvoltarea cognitivă și interacțiunile sociale constă în aceea că, în perioada de elaborare a unei noțiuni, producțiile cognitive ale indivizilor lucrînd în colective pe grupuri mici ar trebui să fie superioare celor ale indivizilor - provenind din eșantioane echivalente - izolați. În această axă de reflecție se înscrie prima experiență (Doise et al., 1975, experiența 1): dacă este adevărat că aceste coordonări ale punctelor de vedere de care se arată capabil un individ sînt elaborate social, atunci, realmente, trebuie să putem pune în evidență o superioritate a performanțelor colective într-un anumit moment al dezvoltării cognitive.

Planul experimental este foarte simplu: compus la egalitate din băieți și din fete, eșantionul subiecților este împărțit la întîmplare în două grupuri experimentale, într-unui copiii lucrînd singuri, în celălalt cîte doi. Vîrstele (în medie de cinci ani și nouă luni pentru jumătate din copii, provenind din grupa a doua de grădiniță; șase ani și opt luni pentru cealaltă jumătate, provenind din clasa întîi primară) coincid cu faza de elaborare a instrumentelor cognitive implicate în sarcina noastră de transformări spațiale, după cum a arătat-o un sondaj. Ni s-ar părea indicat de a lucra cu copiii de la patru la cinci ani, însă, prea dificil de pus la lucru, interacțiunile lor ar fi mai puțin spontane decît cele care se produc în eșantionul ales.

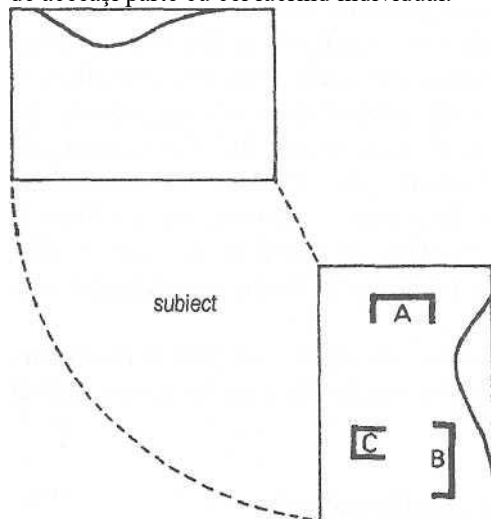
Nu există nici pre-test nici post-test. În total, la experiență participă 60 de copii, 20 în condiție individuală și 40 repartizați în 20 de grupuri de cîte doi. În fiecare grup, copiii provin din aceeași clasă și sînt de același sex.

Indivizii ca și grupurile răspund la patru itemi: întîi la un item simplu, apoi la doi itemi complecși, în sfîrșit din nou la un item simplu (fig. 6.3.).

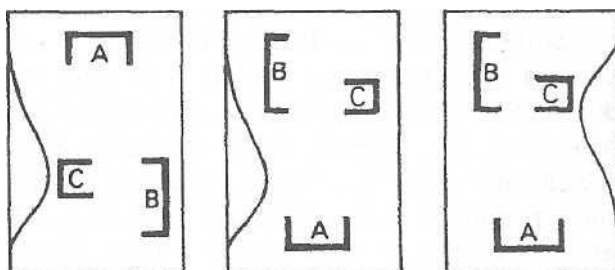
134

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Materialul utilizat este rectangular (60x40 cm). În cursul interacțiunilor, cei doi parteneri stau unul lîngă altul și de aceeași parte cu cei lucrînd individual.



item 1 simplu



item 2 complex

item 3 complex

Fig. 6.3. - Schema celor patru itemi.

item 4 simplu

Rezultate

În ce proporție copiii interogați sînt capabili de a situa corect casele, dîndu-le orientarea adevărată ? Este aici o măsură pe care nu o vom considera decît în această experiență. Aceasta introducîndu-ne într-o nouă paradigmă, poate că nu este de prisos de a da astfel de indicații. Tabelul 6.1. indică deci media pe item a caselor așezate corect. Să reamintim că, în item, copiii au de situat trei case.

O analiză de varianță efectuată asupra acestor date a indicat o interacțiune semnificativă între condițiile experimentale și tipul de item. Într-adevăr, nu apare nici o diferență între traviul individual și traviul de grup pentru

y

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

135

itemii simpli, foarte adesea corecți; subiecții avînd deja elaborate instrumentele cognitive necesare pentru o realizare adecvată, grupul nu este în stare să facă mai bine acest lucru. Ce se întîmplă cu itemii complicați, ce introduc o dificultate majoră ? Mai puțin de o treime dintre case sînt așezate corect de indivizi, ceea ce ar confirma că ne aflăm încă într-o perioadă de elaborare. Or, în momentul elaborării unei noțiuni teoria noastră prezice o superioritate a grupului asupra individului. Datele arată că interacțiunea a fost structurantă, de vreme ce mai mult de jumătate din case au fost bine situate.

Tabelul 6.1. - Numărul mediu al caselor corect situate

Simpli

Complecși

2,38	0,65
2,53	1,65

Itemi:

Indivizi Grupuri

Care este aici nivelul cognitiv care subîntinde aceste performanțe ? Tabelul 6.2. oferă, pentru cei doi itemi complecși, nivelurile atinse de către grupuri și de către indivizi. Să reamintim că la nivelul I, copiii nu prezintă o compensare a rotației la 180° suportată de către satul experimentatorului, că, la nivelul II, copiii ajung să transforme în mod adecvat una dintre dimensiuni, compensarea fiind deci parțială, și că cei de nivelul III realizează corect satul (ne amintim că pentru acest indice, mai calitativ, nu s-a ținut cont de eventualele erori de orientare).

Tabelul 6.2. - Nivelurile cognitive atinse la cei doi itemi complecși

Nivel I

Primul item complex

Nivel II

Nivel III

2	13	5
1	8	11

Al doilea item complex

Nivel I

Nivel II

Nivel III

3	10	7
1	5	14

Indivizi Grupuri

Indivizi Grupuri

Testul lui Jonckheere, primul item complex, $i:1,638$, $p<0,06$; al doilea item complex, $z:1,982$, $p<0,025$.

Analiza, mai calitativă, confirmă avantajul soluțiilor colective asupra soluțiilor individuale. Acest fapt este de

altfel deosebit de accentuat în cursul celui de-al doilea item, performanțele colective ameliorându-se încă, deși realizările individuale rămân stabile.

Din ce motive grupul este un cadru favorabil elaborării cognitive ? Această primă experiență a lăsat loc unei abordări mai clinice a desfășurării interacțiunilor, urmărind în principal să pună în evidență punctele cruciale pentru

136

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

evoluția paradigmei și întrebările de pus pentru a domina mai bine mecanismele în joc. Sînt obținute următoarele fapte, al căror caracter provizoriu îl vom sublinia.

În primul rînd se pune problema progresului individual în grup. Datorită complementarității acțiunilor a doi parteneri, este dificil de evaluat cu certitudine evoluția strategiilor utilizate de către fiecare. Ceea ce este mai important, „progresele” nu apar numai la subiecții care încep prin strategii de nivelul I sau II și care sînt opuși subiecților răspunzînd corect. Grupurile unde cei doi parteneri nu prezintă de la început o soluție corectă par într-adevăr să o elaboreze în cursul interacțiunii. Se pune așadar problema constructivismului social și a mecanismului ce le subîntinde, ca și cea a nivelului modelelor cognitive propuse de către parteneri. Cele două puncte vor fi abordate în cursul cercetărilor ulterioare.

Că progresele par să apară chiar acolo unde nici unul dintre parteneri nu este capabil de la început de un răspuns corect nu este singurul fapt evident: în astfel de grupuri, „progresele” ar fi legate de existența unui conflict între indivizii dispunînd de strategii diferite, chiar dacă ele sînt incorecte. Acest lucru este observabil de-a lungul dezacordurilor dintre parteneri cu privire la poziția uneia sau a mai multor case. El este adevărat îndeosebi pentru grupurile în care conflictul nu se traduce prin „capitularea” unuia dintre subiecți și, după aceea, pentru grupurile în care nu s-a instaurat o structură de decizie astfel încît partenerii juxtapun situațiile lor fără să se pună problema vederii de ansamblu asupra satului. Acest punct va fi dezvoltat începînd cu experiența 2.

Ce se întîmplă cu indivizii care lucrează izolat? Pentru ei, un astfel de element de conflict nu există. Să reamintim că experimentatorul se „retrage” din situație, că nu intervine decît pentru a asigura procedura, fără a emite vreo judecată, fără a furniza indicații puțîndu-l ajuta pe copil să-și evalueze producția sau să devină conștient de o dimensiune pe care ar fi neglijat-o. Cînd copilul „uită” semnul sau dacă el nu transformă decît o singură dimensiune, nimeni nu i-o indică. Unicul conflict posibil se situează între anticipările sale și observațiile pe care le poate face : este cazul atunci cînd încearcă să situeze o casă acolo unde a pus deja una. Însă, singur în fața dificultăților pe care poate fi astfel determinat să le recunoască, copilul va fi adesea dezorientat și va rămîne la strategiile sale inițiale, chiar nesatisfăcătoare.

Această primă experiență ne-a permis să luminăm terenul, să inventariem problemele. În primul rînd, este evident că performanțele de care se arată capabili indivizii aleși la întîmplare în situația de grup sînt superioare celor ale indivizilor lucrînd izolat. Va fi vorba, bineînțeles, de a reexamina această ipoteză în experiențe noi. În acestea, ne vom strădui să cunoaștem nivelul inițial al partenerilor, din moment ce aici este vorba de o variabilă aparent esențială, determinantă. Vom avea de altfel ocazia de a evalua mai direct ipoteza potrivit căreia conflictul sociocognitiv implicat prin diferența

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

137

strategiilor individuale opuse este cel care ar fi la originea progreselor. În respectiva experiență, acestea nu erau determinabile în mod riguros, din moment ce nu existau teste individuale.

Să începem cu o problemă importantă: opoziția indivizilor de niveluri cognitive diferite produce un conflict sociocognitiv implicînd o progresie cognitivă a partenerilor ?

Experiența 2: compoziția grupurilor după nivelurile cognitive

Este important să notăm că, în experiența precedentă, subiecții, lucrînd unul lîngă altul, împărtășesc același punct de vedere. Dacă, mai mult, s-au arătat de același nivel cognitiv în cursul pre-testului (și dacă le-am garantat că vor acționa în același mod cel puțin la începutul fazei de interacțiune), putem să presupunem că se va instaura un acord între ei, din moment ce așteptările lor cu privire la fiecare casă coincid. N-ar trebui așadar să avem conflict sociocognitiv, deci nici un progres.

Acest lucru este valabil la grade diferite după nivelul cognitiv al partenerilor. Astfel, dacă avem în vedere copiii CN (nivelul inferior), probabilitatea conflictului este aproape nulă, copiii împărtășind comportamente, pentru a spune astfel, stereotipe și aplicîndu-i fiecărei case o rotație cu 90° la stînga. Din contra, pentru intermediari (subiecți CP) există posibilitatea conflictului: într-adevăr, un subiect CP poate să transforme rînd pe rînd în mod adecvat una sau cealaltă dintre dimensiuni, de exemplu stînga/dreapta sau înainte/înapoi, rară ca să putem prezice cu siguranță pe care. Nu putem așadar să excludem a priori posibilitatea ca unele conflicte să poată apărea între doi subiecți de nivel intermediar, din moment ce dezacordurile pot să se refere la una sau mai multe case, conflicte relative așadar la considerarea simultană a diferitelor dimensiuni de către parteneri.

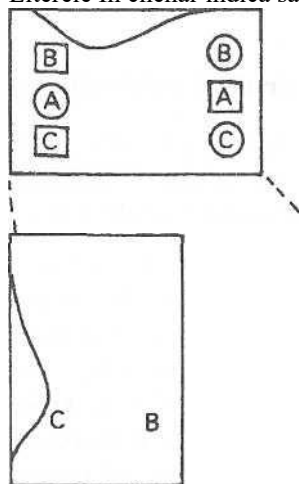
Atunci cînd nivelul atins de către parteneri în timpul pre-testului nu este asemănător (sau similar), probabilitatea conflictelor sociocognitive este în schimb mult mai ridicată: cu siguranță, trebuie să apară dezacorduri cu privire la poziția caselor. Să luăm exemplul a doi copii, un CN și un CP care ar transforma corect relația stînga/dreapta: figura 6.4. indică locul pe care fiecare subiect l-ar alege pentru fiecare casă.

Dacă fiecare copil ar realiza separat satul său și dacă mai apoi le-am confrunța, nici o casă nu ar coincide. În cursul interacțiunii, lucrurile nu sînt totuși atît de simple : în măsura în care copiii elaborează împreună satul pe aceeași bază, poate să se instaureze o diviziune a muncii (de exemplu, subiectul CN așază o casă și subiectul CP pe celelalte două), făcînd să varieze intensitatea eventualului conflict. Mai mult, în măsura în care experimentatorul rămîne cît mai exterior posibil acestui travaliu colectiv, se poate ca pur și simplu copiii să-și juxtapună acțiunile, fiecare realizîndu-și sarcina, fără ca

138

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

după elaborarea completă a satului ei să-și reconsidere punctul de vedere în ansamblu. Pentru asemenea interacțiuni, vom avansa doar ipoteza că probabilitatea de conflict sociocognitiv este ridicată, fără ca aceasta să aprecieze dinainte modul de rezolvare al acestui conflict. Ne așteptăm totuși ca progresele să fie importante. Literele în chenar indică satul reprodus de un subiect CP, iar cele încercuite, de un subiect CN



* Poziții ale subiecților

\ CN și CP

\\\\

sat de reprodus

Fig. 6.4. - Poziții ale caselor pe care le putem aștepta de la un subiect CN și de la un subiect CP situați alături, în timpul unui item complex.

Ipoteza relativă la progresele individuale trebuie, cu toate acestea, să fie încă specificată: într-adevăr, fiecare copil propune un mod de rezolvare a problemei puse, un fel de model (chiar dacă implicit sau, cel puțin, neexplicitat verbal). Copilul CN va putea astfel să fie confruntat cu un copil CP al cărui nivel cognitiv este mai elaborat decît al său : dacă el progresează, vom putea (cel puțin în parte) să-i explicăm progresul datorită faptului că celălalt copil îi va arăta o soluție mai avansată, putînd să clarifice îndeosebi anumite îndoieli pe care ar fi putut să le aibă. Doar dacă subiectul la început CN nu devine CT (răspunzînd corect) la post-test, nu vom putea, prin urmare exclude existența unui simplu efect de model. Altfel stau lucrurile pentru copilul CP: el va fi confruntat cu un subiect realizînd situații de un nivel cognitiv inferior față de al său; progresul copilului CP va atesta o reconstrucție cognitivă autentică, și nu o imitație. Vom porni de la ipoteza că, în pofida faptului că am fost confrunțați cu subiecți de un nivel inferior față de al lor, subiecții intermediari pot și ei să profite de interacțiunea socială și să prezinte progrese în cursul post-testului.

Să considerăm acum o condiție în care am confrunța un copil CN și un copil CT, capabil deci de o realizare în întregime corectă a satului. Este greu să stabilim a priori ipoteze precise pentru această condiție. Este într-adevăr

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

139

probabil că se va naște un conflict sociocognitiv între cei doi copii. Va rezulta însă de aici un progres pentru subiectul CN ? Răspunsul subiectului CT nu va fi la o prea mare „distanță cognitivă” de subiectul CN pentru ca acesta să-î poată înțelege (Kuhn, 1972) ? Pe de altă parte, subiectul CT, dispunînd de răspunsul corect, nu îl va impune pur și simplu subiectului CN (cf. Miller și Brownell, 1975 ; Silverman și Geiringer, 1973 ; Silverman și Stone, 1972), fără să-î lase posibilitatea de a interveni și de a colabora la elaborarea unei soluții de nivel mai avansat decît al său? Experiența va hotărî.

Experiența

Mai mult de 100 de subiecți (Mugny și Doise, 1978 a) au participat la pre-test și au fost clasați în CN, CP sau CT pe baza nivelului atins la doi itemi complecși. În cele din urmă au fost reținuți 74 de subiecți care, la cei doi itemi, au prezentat o strategie de același nivel, cazurile „hibride” fiind, pentru necesitățile experienței eliminate: în experiența referitoare la compoziția grupurilor după nivelul cognitiv inițial al partenerilor era indispensabilă o mare rigoare. Cei 74 de copii erau astfel repartizați după nivelurile : 40 CN (de la cinci ani și patru luni la șapte

ani și o lună), 23 CP (de la cinci ani și cinci luni la șapte ani și două luni). Au fost aleși 11 copii CT dintre cei care au atins acest nivel pentru a participa la interacțiuni cu subiecții CN. Subiecții CT (a căror vîrstă medie este aceeași) nu vor fi considerați în analiza rezultatelor la post-test. Toți copiii proveneau din aceeași școală și, în pîrp aproape egale, din grupa a doua de grădiniță și din primul an primar.

În cursul fazei experimentale, cei 74 de copii au participat la 37 de interacțiuni în grupuri de cîte 2, în patru condiții experimentale întemeiate pe compoziția grupurilor după nivelul cognitiv inițial al partenerilor:

- 9 grupuri opunînd doi copii de același nivel I (CN + CN);
- 11 grupuri opunînd un copil de nivel I unui copil de nivelul II (CN + CP);
- 11 grupuri opunînd un copil de nivelul I unui copil de nivelul III (CN+CT);
- în sfîrșit, 6 grupuri opunînd doi copii de același nivel II (CP+CP).

O a cincea condiție opunînd un copil de nivel II unui copil de nivelul III a fost abandonată din cauza numărului scăzut de copii CP și a interesului minim prezentat de această condiție, șansele de progres ale copilului CP fiind aici prea importante.

Din punctul de vedere al performanțelor din timpul interacțiunii, dispunem așadar de patru condiții experimentale. În schimb, în ceea ce privește progresele individuale consecutive interacțiunii, au fost considerate cinci condiții (sînt în italice subiecții ale căror progrese sînt luate în considerare):

- un copil de nivelul I cu un copil de același nivel I (CN+CN);
- un copil de nivel I cu un copil de nivelul II (CN+CP);
- un copil de nivelul I cu un copil de nivel III (CN+CT);

140

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

- un copil de nivelul II cu un copil de nivel I (CN + CP);
- un copil de nivelul II cu un copil de același nivel II (CP+CP). Partenerii unei interacțiuni provin întotdeauna dintr-o aceeași clasă școlară

și sînt de același sex. Faza experimentală se desfășoară aproximativ la zece zile după pre-test și același timp o separă de post-test.

Rezultate

Care sînt nivelurile atinse de performanțele colective? Să reamintim că aprecierea se referă la cea mai bună performanță realizată de grup la doi itemi complecși (cea mai bună performanță finală, din moment ce nu se înregistrează soluțiile intermediare adoptate înainte ca o soluție să nu fie propusă ca definitivă pentru un item).

Tabelul 6.3. oferă rezultatele.

Tabelul 6.3. - Clasificarea performanțelor în faza de interacțiune

CN

CP

CT

7	1	1
3	2	6
1	1	9
0	1	5

CN + CN CN + CP CN + CT CP + CP

În grupurile la care participă cel puțin un CN, nivelul mediu al performanțelor depinde așadar de nivelul celui mai avansat partener. Să vedem, în mod mai calitativ, ce semnifică aceste rezultate pentru fiecare dintre condiții.

CN+CN:
Atunci cînd doi copii CN interacționează, performanțele sînt în cea mai mare parte de nivel inferior, cum am prevăzut, probabilitatea ca un conflict să apară fiind foarte scăzută. O analiză mai clinică a interacțiunilor arată că această absență a conflictului este deosebit de pronunțată: din filmele făcute în timpul interacțiunii rezultă că cele șapte grupuri compuse din doi CN ce nu „depășesc” strategia de care erau capabili la pre-test au văzut pe cei doi parteneri acționînd exact după nivelul inițial atribuit lor la pre-test. În aceste grupuri, interacțiunile sînt foarte scurte, subiecții punîndu-se de la început de acord asupra poziției caselor. Performanțele de nivelul superior nivelului inițial al subiecților se găsesc atunci în cele două grupuri unde sînt probleme: în cele două cazuri, unul dintre subiecți acționează de la început transformînd în mod adecvat una dintre cele două dimensiuni, provocînd deci un conflict neprevăzut. În cele două grupuri, celălalt subiect CN se opune și situează casa după propria sa strategie. Cu toate acestea, subiectul care a progresat (la nivelul II) decide în sfîrșit într-unui dintre grupuri. Celălalt grup observă la

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

141

unul dintre CN un progres destul de spectaculos, necorespunzînd nivelului său din cursul pre-testului: el începe prin a situa casele după nivelul II, copie modificată atunci de către subiectul rămas CN, care așază casele după aceeași schemă ca în timpul pre-testului; subiectul devenit CP o schimbă din nou în ciuda exclamației „Ba nu! ”

a subiectului CN. Acesta explică atunci: „Ba da, este către munte” (semnul a fost considerat munte în acest grup). Primul item se oprește aici. În cursul celui de-al doilea item, subiectul devenit CP trasează oarecum dezvoltarea acestei noțiuni: el așază mai întâi o casă după nivelul I; nesatisfăcut, o așază după nivelul II, pentru ca în sfârșit să o pună corect. Sînt aici două grupuri necorespunzătoare cu adevărat definiției pe care voisem să o dăm condiției. În măsura în care rezultatele nu favorizează ipoteza noastră, am considerat totuși aceste grupuri ca făcînd parte din condiția experimentală.

CN+CP:

Atunci cînd se opun un subiect CN și un subiect CP, de această dată rezultă un fapt deosebit de interesant. Într-adevăr, șase grupuri din unsprezece ajung să realizeze un item complex în mod corect din punctul de vedere al inversărilor stînga/dreapta și înainte/înapoi cerute. Or, nici unul dintre partenerii din aceste grupuri nu era capabil să atingă un asemenea nivel de performanță în timpul pre-testului. Efectul este datorat conflictelor sociocognitive scontate în această condiție? Analiza interacțiunilor arată că subiecții au fost în dezacord cu privire la situarea caselor. Soluția conflictelor este totuși diferită după caz: mai multe grupuri își juxtapun acțiunile după două modalități posibile, în unele cazuri, fiecare subiect așază una sau două case și nu se mai ocupă apoi de sat în întregul său. Alte grupuri își „împart” itemii: la unul, subiectul CN decide în cele din urmă configurația întregului sat și, la celălalt item, subiectul CP face același lucru. Să notăm că aceste grupuri nu explicitează punctele de dezacord și că nici unul dintre subiecții CN nu va progresa. În restul grupurilor, au loc negocieri, subiectul CP fiind adesea determinat să clarifice importanța situațiilor în funcție de orientarea semnului. Clarificarea nu este utilă numai pentru subiectul CN, care este astfel pus la curent cu principala dificultate a sarcinii, ci și pentru subiectul CP, el însuși putînd astfel să precizeze dimensiunile încă problematice. Mai apoi, progresele individuale vor încorona nivelul înalt atins de către grupuri în această condiție experimentală.

CN+CT:

Din punctul de vedere al performanțelor colective, interacțiunile dintre un copil CN și un copil CT sînt mai simple de analizat: ele se caracterizează (pentru opt din unsprezece grupuri) printr-o unidirecționalitate a deciziilor

142

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

luate pentru situarea caselor. Cum trebuia să ne așteptăm, de altfel (pentru șapte din cele opt grupuri), subiectul CT - capabil de a realiza corect sarcina - domină și impune de fapt soluția sa. Este de notat că impunerea se face fără o altă explicație și că explicarea orientării diferite a semnelor nu se realizează decît rar. Există așadar un simplu conflict al răspunsurilor într-o interacțiune dominată de către unul. Să anunțăm deja că acești copii CN nu vor progresa, ceea ce repune în discuție, ideea că dezvoltarea consecutivă interacțiunilor între egali ar fi imputabilă unei tendințe a copiilor răspunzînd incorect de a accepta contra-sugestiile și situațiile partenerului lor atunci cînd acesta este corect (Russell, 1981, 1982).

Pentru celelalte trei grupe, luarea deciziei este mai împărțită. Într-un prim grup, se instaurează o negociere care va duce la o performanță de nivelul intermediar; copiii par satisfăcuți de soluție și se arată fericiți mai ales de a se juca cu microfonul. În al doilea grup, asistăm la o juxtapunere sistematică a acțiunilor: în cursul primului item complex, subiectul CN fiind cel mai rapid în a pune stăpînire pe case, le situează după cum vrea el. În cursul celui de-al doilea item, subiectul CT este cel mai rapid. Ceea ce nu pare, de altfel, să-i deranjeze deloc; de fapt, ei nu se preocupă decît de a număra centimetrii ce separă casele din apropierea bazei (în timpul primelor două experiențe, o măsură a deviațiilor este posibilă datorită împărțirii în pătrățele a așa-zisei baze): exactitatea contează pentru ei, și nu respectarea raporturilor intra-figurale. Trebuie să ne mirăm că nici unul dintre subiecții CN din cele două grupuri nu a progresat?

De fapt, în această condiție, din cei unsprezece copii CN studiați, unul singur va progresa. El a participat de altfel numai la grupul în care a avut loc o reciprocitate reală. Să vedem interacțiunea în detaliu. De la început, în cursul primului item (simplu), subiectul CT comite o eroare de orientare la două dintre casele pe care le-a situat foarte rapid. Atunci începe o discuție, la inițiativa subiectului CN, la capătul căreia aceasta orientează corect casele. În timpul celui de-al doilea item (complex), subiectul CN acționează după nivelul său inițial și privește sfaturile subiectului CT care îi indică după explicație poziția bună pentru o casă. Subiectul CN se execută, apoi situează o altă casă în mod corect prin „complementaritate” (o casă fiind în fața alteia mai deosebite). În timpul celui de-al treilea item (tot complex), subiectul CN reîncepe prin a situa o casă după nivelul său inițial. Cel puțin schițează gestul. El o situează apoi în mod corect, în timp ce subiectul CT aranjează o alta la fel de corect. Subiectul CN ia așadar casa rămasă, ezită să o pună după nivelul II de această dată, însă locul este deja ocupat de o altă casă. Și atunci, subiectul CT o va situa corect. Subiectul CN începe deci să încerce transformări. Acestea pot să fie mai mult sau mai puțin corecte; ele nu sînt încă pentru el o evidență: ca dovadă, erorile de orientare care decurg încă de la un nivel I (chiar dacă locul este corect în ansamblu). În timpul post-testului, acest subiect se va arăta capabil de a realiza corect cel puțin un item.

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

143

Un alt grup, unilateral în privința deciziilor, ne arată un subiect CT care se vrea pedagog: el își impune casele și

dezvoltă un comentariu lung. El explică „chestia” subiectului CN: „Cînd ești acolo (în satul experimentatorului), asta merge dincolo (în satul lor)”, și tot așa pentru fiecare casă. Subiectul CN nu acționează niciodată, doar încuviințează. În timpul celui de-al patrulea item (care este din nou simplu), acesta se grăbește să ajungă la case și realizează un sat.... care ar fi corect dacă orientările suporturilor ar fi diferite, ceea ce nu este cazul! El a învățat bine „chestia”. Însă acesta nu corespunde unei reale restructurări cognitive, cum o arată generalizarea abuzivă a „chestiei” la itemul simplu. Totuși, să recunoaștem în apărarea sa că subiectul CN acceptă apoi de bună voie să modifice satul pentru a realiza răspunsul corect. El nu va progresa deloc în timpul post-testului.

CP+CP:

Cu privire la interacțiunile a doi subiecți CP, este dificil de a preciza rolul conflictului sociocognitiv, datorită faptului că dacă unul situează corect o casă corespunzînd unei dimensiuni, este suficient ca subiectul celălalt să transforme în mod adecvat dimensiunea complementară pentru ca să apară o soluție corectă.

Ca o concluzie a analizei efectelor din timpul interacțiunii, putem rezuma astfel rezultatele:

- în ceea ce privește interacțiunile la care participă un subiect CN, putem afirma că produsul colectiv depinde în realitate de nivelul partenerului său : el este de nivelul cel mai scăzut cu un alt subiect CN și de nivel superior cu un subiect CT; cu un partener CP, el este în poziție intermediară; totuși, nivelul performanțelor poate să depășească nivelul subiectului celui mai bun din timpul pre-testului: există așadar o construcție socială de noi soluții cognitive. Este ceea ce rezultă din condiția opunînd un subiect CN unui subiect CP în care mai mult de jumătate din grupuri realizează cel puțin o performanță corectă.

- Este greu de a conchide cu privire la interacțiunile în care doi copii CP interacționează, din motive legate numai de sistemul cognitiv intermediar.

Care sînt așadar consecințele asupra nivelurilor cognitive atinse de către actorii acestor interacțiuni în cursul post-testelor individuale? Vom urma aceeași „logică” (de fapt, foarte liniară) ca a interacțiunilor interindividuale ? Rezultatele la post-test figurează în tabelul 6.4.

Luînd în considerare doar progresele subiecților inițial CN, se constată că nu sînt la fel de liniare ca performanțele interacțiunii. Într-adevăr, numai condiția CN + CP detennină progrese semnificative, pe cînd condițiile opunînd lui CN un subiect CN sau CT nu atrag după ele decît mult mai puține. Pentru condiția CN + CN, aceasta nu pune probleme, din moment ce ea nu este

144

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

conflictuală. Însă ce se întîmplă cu condiția CN + CT, unde ultimul impune în majoritatea cazurilor răspunsul corect? De ce subiectul CN nu progresează deloc ? Mai întîi, am văzut-o cu privire la analiza mai clinică a interacțiunilor, subiectul CT, foarte sigur de el, își impune soluția; totuși el face aceasta fără a explica motivele alegerii sale și fără a lăsa lui CN o influență activă asupra desfășurării interacțiunii. Aceasta va fi explicația noastră. De altfel, se poate ca nivelul cognitiv al subiectului CT să fi fost foarte îndepărtat de cel al subiectului CN? Dacă experiența de față nu ne permite să răspundem la întrebare, ipoteza trebuie înlăturată deoarece, cum vom vedea în experiența 5, prezentarea unui asemenea model corect de rezolvare a problemei poate să determine progrese importante la subiectul CN.

Tabelul 6.4. - Clasificarea subiecților la post-test

CN

CP

CT

13	1	1
4	4	3
10	0	1
0	1	8
1	5	6

CN + CN"

CN + CPb

CN + CTC

CP + CNd

CP + CPe

În italice, subiecții considerați pentru clasificare.

Testul lui Jonckheere, condițiile a și b, $z: 2,285$, $p < 0,01$; condițiile

b și c, $z: 2,130$, $p < 0,02$; condițiile d și e, $z: 1,560$, $p < 0,10$.

Cu privire la subiecții CP, ei prezintă progrese importante în cele două condiții experimentale, chiar dacă, după cum ne puteam aștepta, progresele tind să fie mai frecvente în condiția CN + CP unde probabilitatea conflictului era și mai puternică.

Să precizăm că aceste rezultate au fost regăsite în Noua-Zeelandă (Mackie, 1980) în două culturi diferite. Totuși, dacă efectele sînt confirmate pentru subiecții CN, în schimb subiecții CP progresează mult, oricare ar fi condiția

experimentală (la fel, în experiența noastră, diferențele dintre condiții nu sînt foarte clare pentru aceștia). Aici este, fără îndoială, un efect al autonomizării progresive a dezvoltării. Rezultatele experienței și confirmarea lor prezentată mai sus arată că ipotezele noastre, oricît de întemeiate ar fi fost, trebuiau nuanțate prin experiențe noi. În primul rînd, ipoteza că progresele individuale rezultă din interacțiuni conflictuale (induse prin opunerea copiilor cu niveluri cognitive divergente) este verificată în ansamblu: este necesar să existe un conflict sociocognitiv pentru ca să existe progres. Totuși, aceasta este o condiție necesară, dar nu și suficientă. În realitate, efectele conflictului sociocognitiv depind de negocierea acestuia: dacă negocierea este unilaterală, dacă se reduce la un fel de raport de forță impus, ea nu duce la o nouă construcție

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

145

cognitivă. În același timp, simpla divergență a răspunsurilor nu este suficientă : acestea se pot juxtapune într-o diviziune a muncii, astfel încît un conflict sociocognitiv nu rezultă de aici în mod automat. Pentru a fi fructuoase, divergențele trebuie să fie puse în comun; ele trebuie să ducă la o căutare a coordonării punctelor de vedere. Se pune atunci o problemă de definire : cînd putem vorbi într-adevăr de un conflict sociocognitiv ? O simplă divergență de răspunsuri și juxtapunerea lor este suficientă ? O dominație unilaterală, chiar explicitînd divergențele, răspunde într-adevăr unei definiții a conflictului sociocognitiv? Nu vom risca aici o definiție mai pretențioasă, de exemplu limitînd noțiunea de conflict sociocognitiv la interacțiuni ducînd la o reală coordonare a punctelor de vedere. Ar însemna să definim conflictul sociocognitiv prin progresele pe care le induce! Nu este mai profitabil să considerăm natura rezolvării divergențelor care pot să apară în asemenea conflicte sociocognitive ? Am putea afirma că moduri diferite de rezolvare duc la progrese în proporții diferite. În fața unui dezacord implicat de situațiile alese de către experimentator, pot să se opună două atitudini. Una constă în a regla dezacordul centrîndu-se asupra sarcinii: atunci apar reglări de ordin cognitiv ca răspuns la un dezechilibru de natură socială. Pot rezulta de aici progrese cognitive decurgînd din coordonarea socială a diferitelor puncte de vedere.

O altă modalitate este de a regla conflictul în termeni relaționali: în fața unui dezacord, putem să cedăm în favoarea celuilalt sau să acceptăm de a juxtapune răspunsuri chiar contradictorii. În acest caz, o reglare relațională înlocuiește reglarea sociocognitivă. Conflictul este rezolvat printr-o centrare nu asupra sarcinii, așadar asupra coordonării cognitive a punctelor de vedere, ci printr-o centrare asupra însăși funcționării grupului. În acest caz, progresele de ordin cognitiv au puține șanse de a apărea.

Regăsim aici anumite preocupări întîlnite cu privire la experiențele asupra conservării lungimii. Am putut să constatăm, într-adevăr, că o dinamică de complezență era susceptibilă să apară la subiecții neconservatori cărora adultul le propunea un răspuns contradictoriu. Pentru a obține progrese, am închis copilul într-un conflict între doi adulți: în realitate, aceasta însemna să ne asigurăm că vor apărea reglări cognitive care ar dovedi un progres, împiedicîndu-se rezolvarea pur relațională a conflictului sociocognitiv. Atunci cînd procedura experimentală era mai puțin constrîngătoare și lăsa curs liber unor asemenea reglări, progresele scădeau considerabil: progresele rămase proveneau de altfel de la subiecții care s-au opus răspunsului, incorect, al adultului.

După exemplul paradigmei lungimilor, experiența următoare va propune o procedură în care întîlnirea CN + CT se va face între un copil (CN) și un adult (CT), care de această dată va evita să se impună și va face să intervină activ

146

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

copilul. Din acest conflict sociocognitiv vor rezulta progrese importante. Uneori, e adevărat, adultul poate să se arate mai bun pedagog decît un egal!

Experiența 3: opoziția punctelor de vedere

În realitatea cotidiană a copilului, este dificil de a deosebi efectele travaliului cognitiv individual de cele ale travaliului sociocognitiv. Cele două aspecte sînt atît de strîns legate încît problema nu are de fapt un răspuns univoc. Dimpotrivă, din punct de vedere teoretic, din perspectiva construirii unui model al dinamicii dezvoltării cognitive, este important de a ilustra eficacitatea conflictului sociocognitiv propriu-zis ca dinamică centrală a dezvoltării cognitive. Unei asemenea ilustrări i-a fost destinată experiența de față (Doise și Mugny, 1979), ca și experiența 4 care duce raționamentul pînă la ultimele sale consecințe.

O a doua preocupare subîntinde această cercetare: dacă, în experiența precedentă, am văzut că întîlnirile dintre doi indivizi de același nivel CN nu determină nici un conflict și a fortiori nici un progres, nu este posibil de a examina situații (care, mai mult, sînt verosimile) unde un astfel de conflict ar putea totuși să apară ? Pentru aceasta, este necesar să ne amintim că subiecții din primele două experiențe erau așezați unul lîngă altul și că împărtășeau același punct de vedere. Ce se va întîmpla dacă, dimpotrivă, doi copii de același nivel CN în timpul pre-testului interacționează pornind de la puncte de vedere diferite ? Dacă cei doi subiecți acționează după nivelul care le-a fost atribuit inițial, este posibil să rezulte de aici situații diferite ale caselor: un conflict sociocognitiv ar trebui astfel să poată fi indus modificîndu-se doar caracteristicile situației.

Să dăm un exemplu. Să subliniem mai întîi că, în scopul de a obține un grad de dificultate similar pentru cei doi subiecți, vom modifica pentru cele două sate pozițiile semnelor, situat astfel ca inversările necesare să fie de

același ordin pentru cei doi subiecți (singura diferență fiind că, pentru unul, transformarea se face de la stînga la dreapta și, pentru celălalt, de la dreapta la stînga). Să situăm așadar copiii față în față, simetric, cum o indică figura 6.5.

Pe masa de copiat, am așezat casele așa cum copiii CN ar fi făcut-o, începînd cu unul sau celălalt, din punctele de vedere x sau y. Dacă cei doi subiecți efectuează o simplă rotație de 90° - cum o fac subiecții de nivelul 1 - unul o va face de la dreapta la stînga (x) și celălalt de la stînga la dreapta (y), ceea ce va face ca nici una dintre situații să nu coincidă. Această situație a fost utilizată în a treia experiență cu privire la această paradigmă. Înainte de a trece la planul experimental, să precizăm cei patru itemi (toți complecși) utilizați în cursul interacțiunilor (fig. 6.6.).

Aranjarea semnelor reprezentată în figura 6 nu este valabilă decît pentru interacțiune. Pentru pre-teste și post-teste sînt utilizați itemii obișnuiți.

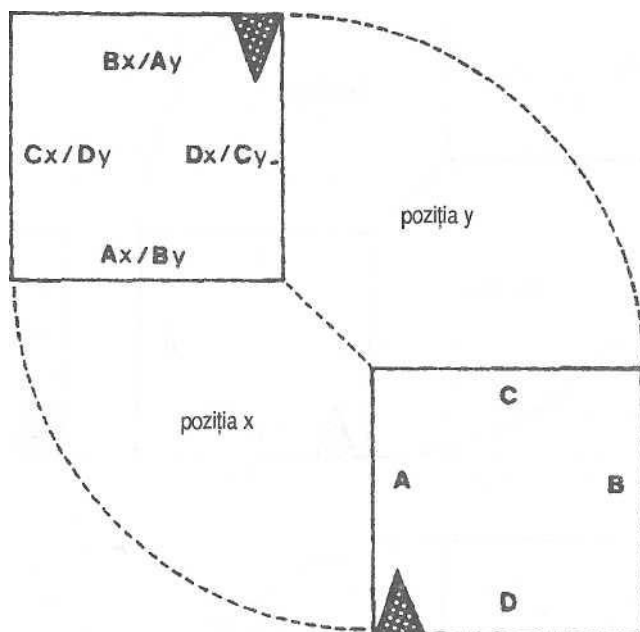
COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

147

în total, 72 de subiecți de ambele sexe, în vîrstă aproximativ de la cinci la opt ani, participă la ansamblul etapelor experienței, 40 fiind subiecți CN și 32 subiecți CP. Pentru fiecare din grupuri, unora se propune un travaliu individual și altora un travaliu colectiv în cursul fazei experimentale. Efectivele pentru cele patru condiții experimentale realizate sînt următoarele :

- travaliu individual: 19 subiecți CN ;
- travaliu individual: 20 subiecți CP;
- travaliu de grup : 21 de subiecți CN care au participat la un grup de 2 ;
- travaliu de grup : 12 subiecți CP care au participat la un grup de 2 ;

sate reproduse
cu subiecții CN
piecînd de la
poziția x și y



sat de reprodus Fig. 6.5. - Frecvența progreselor la post-test.

în cursul etapei experimentale, unii subiecți lucrează în grupuri de cîte doi, de același sex și de aceeași clasă școlară. Ca și mai înainte, li se cere să lucreze împreună și să încerce să se pună de acord asupra satului. Cu discreție, se apropie două case de fiecare dintre subiecți pentru a se evita pe cît posibil ca unul să nu fie complet inactiv. Apoi, ei pot să pună mîna pe toate casele. Dacă este necesar, fiecare item este oprit după cinci minute. În condiția individuală, a fost propusă procedura următoare : pentru fiecare dintre cei patru itemi, copilul așază casele pînă ce afirmă că este același sat. Fără a-l modifica pe acesta, facem copilul să treacă de partea cealaltă (deci în poziție opusă) și îi cerem să verifice dacă satul este corect sau dacă trebuie să se schimbe aici ceva. El începe următorul item în noua sa poziție, apoi revine

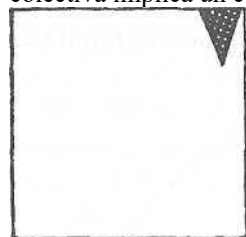
148

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

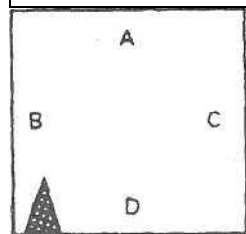
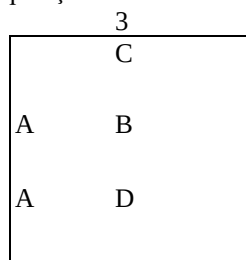
la vechea poziție, ș.a.m.d. Sînt create deci condiții în care poate apărea un conflict intra-individual datorită

faptului că dacă sînt așezate după o strategie incorectă, casele nu corespund aceluiași poziții atunci cînd punctul de vedere este modificat (cf. fig. 6.5.).

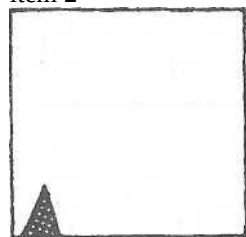
Condiția implică deci un conflict potențial între centrările succesive ale aceluiași individ, pe cînd condiția colectivă implică un conflict potențial între centrările simultane ale celor doi copii.



poziția y
poziția x

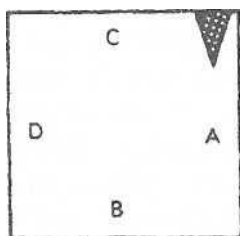


item 1
item 2



poziția x

poziția y



item 3

item 4

Fig. 6.6. - Schema celor patru itemi ai fazei experimentale.

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

149

Vom putea astfel să opunem unei abordări explicând progresele cognitive printr-un conflict al observabilelor propria noastră abordare care le justifică în termenii conflictului sociocognitiv putând apărea în cursul unei interacțiuni dintre mai mulți indivizi.

Nu vom prezenta rezultatele etapei experimentale : se întâmplă, într-adevăr, frecvent ca subiecții în poziție opusă să propună unul după altul un sat diferit fără a se pune de acord: a defini o soluție unică pentru fiecare grup este atunci imposibil. De aceea, vom trece direct la rezultatele post-testelor individuale, subliniind că procedura ce constă în a situa în puncte de vedere diferite subiecții de același nivel a avut efectul presupus a implica importante conflicte sociocognitive în timpul interacțiunii.

Tabelul 6.5. indică frecvența progreselor în cele două condiții pentru subiecții CN și CP. Să reamintim că pentru subiecții CN, un progres este așteptat atunci când subiectul devine CP sau CT în timpul post-testului. Subiecții CP trebuie să devină CT pentru a fi considerați în progres.

Tabelul 6.5. - Frecvența progreselor la post-test

Progres

Fără progres

Indivizi, CNa Grupuri, CNb Indivizi, CPC Grupuri, CP"

Testul lui Fisher, condițiile $a + c$ și $b + d$, z : 1,759, $p < 0,04$; condițiile a și b , z : 1,581, $p < 0,06$.

Pentru ansamblul subiecților, oricare ar fi nivelul lor cognitiv inițial, rezultatele confirmă că conflictul interindividual rezultând din puncte de vedere opuse, chiar între subiecți de nivel identic, duce la progrese mai importante decât conflictul potențial intra-individual. Centrările opuse simultane antrenează coordonări pe care nu le provoacă opoziția punctelor de vedere succesive pentru același individ. Efectul este clar la subiecții inferiori, de nivel CN, pentru care diferența între travaliul individual și travaliul de grup este semnificativă.

Rezultatele subiecților CP, deși mergând în același sens, nu ating pragul de semnificație. Este efectul întâlnit de obicei: eficacitatea superioară a travaliului de grup se atenuează în cursul dezvoltării unei noțiuni, atunci când individul a devenit mai autonom, datorită unei interdependențe inițiale.

Vom nota că Emler și Valiant (1982) au utilizat o paradigmă destul de apropiată de cea utilizată în acest studiu. În două experiențe, ei au examinat în același timp natura intra-individuală sau interindividuală a conflictului potențial. Dacă pun în evidență un progres semnificativ datorat conflictului interindividual relativ la o condiție martor de travaliu individual, ei observă unul în situația de conflict intra-individual, ceea ce explică îndeosebi prin

6	13
13	8
12	8
10	2

150

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

posibilele diferențe interculturale, ideea fiind că acești copii ar profita deopotrivă de o situație de confruntare intra-individuală în culturi având o puternică orientare individualistă în modul lor de abordare a învățării, contrar culturilor ce valorizează mai mult cooperarea (vezi și Mackie, 1980). În sfârșit, în unul dintre aceste studii, constatând că unele grupuri din condiția colectivă nu exprimă decât puține discordanțe între punctele lor de vedere, autorii deosebesc între grupurile în care apar mai mult sau mai puțin dezacorduri, pe baza mediei numărului de dezacorduri exprimate în cursul interacțiunilor. Ele sînt capabile de a pune în evidență că progresele dintre pre-test și post-test sînt în mod semnificativ mai ridicate în grupurile exprimînd mai multe dezacorduri.

Diferențe între medii sociale

În mai multe rînduri, după cum am putut constata, copiii proveniți din medii sociale diferite nu răspund în același mod la probele ce le sînt propuse. Ca regulă generală, în timpul pretestului apare o diferență în favoarea mediilor sociale mai favorizate. Or, de fiecare dată, a fost demonstrat că o asemenea diferență dispărea cînd copiii din mediul defavorizat puteau să realizeze aceeași sarcină în situația colectivă. Post-testele copiilor din mediul defavorizat se alăturau astfel pre-testelor copiilor din mediul favorizat. Să studiem în aceeași perspectivă (Mugny și Doise, 1978 b) experiența de față, efectuată în două medii sociale diferite, aceleași cu cele descrise în

experiența 4 din cel de-al treilea capitol (referitoare la coordonările din jocul cooperativ). Și într-adevăr, cum indică tabelul 6.6., o diferență importantă apare în timpul pre-testului între cei 59 de copii din mediul defavorizat și cei 66 din mediul favorizat selecționați în vederea analizei. Ce se va întâmpla cu această diferență în timpul post-testului dacă tuturor copiilor din mediul defavorizat le este propus un travaliu de grup? Vom utiliza din nou o metodă de extrapolare, din moment ce numai o parte dintre subiecții CN și CP a participat în realitate la asemenea interacțiuni. Considerându-se pentru mediul defavorizat procentajul de subiecți CN care devin CP și CT și procentajul de subiecți CP care devin CT în condiția de travaliu colectiv, putem să găsim prin extrapolare procentajul copiilor la diferite niveluri ale post-testului (vezi tabelul 6.6.).

Tabelul 6.6. - Procentajul subiecților de nivel I (CN), II (CP) și III (CT)

CN CP CT
Mediu defavorizat la pre-test
Mediu defavorizat la post-test (extrapolare)
Mediu favorizat la pre-test
Comparația procentajelor astfel extrapolate pentru copiii din mediul „inferior” la post-test și a procentajelor pentru copiii din mediul favorizat la

44	25	31
14	32	54
21	26	53

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

151

pre-test arată că diferența inițială a dispărut. Aceste diferențe sînt deci nesemnificative, din moment ce un travaliu colectiv oferit unora permite anularea lor.

Evident, cum am văzut-o deja, aceasta nu înseamnă totuși că diferențele dintre grupurile sociale dispar. Într-adevăr, copiii din mediile mai favorizate profită ei înșiși de asemenea lucrări, mai ales de cele colective, ceea ce poate să asigure o reproducere efectivă a acestor diferențe.

Conflictul centrărilor și corezolvarea

Se pune o problemă cu privire la funcționarea conflictului sociocognitiv și în special cu privire la modalitățile de însușire, dacă așa ceva există, a unui produs colectiv superior capacităților individuale anterioare interacțiunii (c/. Gilly, Fraisse și Roux, 1988; Howe, Rodgers și Tolmie, 1990). Problema constă în a determina dacă progresele consecutive unui asemenea conflict sînt suficiente pentru un conflict al centrărilor sau dacă este necesară o etapă de corezolvare.

Să prezentăm în această privință un studiu bazat pe 49 perechi (98 indivizi) de același nivel la pre-test (un sfert din subiecți de nivel inferior și restul de nivel intermediar) urmărind să examineze locul pe care clarificarea strategiilor opuse, compararea lor și eventuala lor corezolvare pot să-l aibă în construirea instrumentelor cognitive mai avansate la copiii care nu dispun de soluția corectă în această sarcină de conservare a relațiilor spațiale. În fiecare condiție de interacțiune copiii erau așezați față în față (suportul pentru copiat fiind așezat întotdeauna după o rotație de 180 de grade, ca în experiența precedentă), ceea ce asigură același grad de dificultate pentru fiecare partener. Au fost realizate trei condiții colective :

- într-o primă condiție experimentală, zisă de corezolvare, copiii au avut consemnul de a construi împreună copia satului. Nu le-a fost oferită nici o indicație asupra modalităților de reglare a interacțiunii, în afară de aceea că sarcina lor ar fi terminată din momentul în care ei s-ar fi declarat de acord asupra soluției produse. De fapt, este vorba de situația experimentală utilizată cel mai mult în cercetările noastre, în care condițiile de conflict interindividual sînt induse potențial prin opoziția punctelor de vedere.

- O a doua condiție experimentală, zisă a centrărilor, asigură compararea strategiilor de rezolvare produse individual de către fiecare dintre copii. Aceștia erau așezați față în față și separați, în timpul executării, printr-un ecran împiedicîndu-i să vadă ce face celălalt. Cînd cei doi au terminat, ecranul era înlăturat și soluția produsă de către fiecare copil pe planul său de copiat era comparată cu aceea a partenerului său. Experimentatorul cere a insistență copiilor să evalueze diferențele dintre soluțiile lor cu privire la adecvarea la modelul de bază și ca ei să decidă care dintre cele două era, după părerea lor,

152

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

cea mai justă. Copiii nu aveau totuși posibilitatea de a modifica soluția lor inițială, nici oportunitatea de a lucra împreună la o copie comună.

- Posibilitatea de reconstrucție comună era oferită în schimb perechilor din cea de-a treia condiție experimentală {centrări cu corezolvare}: interacțiunea se desfășura exact ca în condiția precedentă, numai că în loc de a cere copiilor să decidă cine a reușit cel mai bine, experimentatorul le propunea să rezolve divergențele reconstruind împreună un sat pe al treilea plan de copiere, avînd sub ochi primele lor soluții și, evident, modelul.

Deși analiza progreselor din cursul post-testului imediat următor fazei experimentale nu a lăsat loc pentru diferențe statistic semnificative între condiții, o analiză internă pune în evidență efecte revelatoare ale dinamicilor angajate. Ea a constatat, cum o făcusem deja în alte ocazii (Carugati, De Paolis și Mugny, 1980-1981;

cf. cap. 5, experiența 3), în a considera numărul de grupuri în care fie nici unul dintre parteneri nu progresează, fie unul singur face aceasta, fie, în sfârșit, amândoi.

Se observă aproximativ același număr de grupuri în care cei doi subiecți progresează în cele trei situații colective (corezolvare: 6 grupuri din 14; centrări: 6 din 18; centrări cu corezolvare: 7 din 17), ceea ce ne face să presupunem existența unei anumite proporții de coelaborări sau cel puțin de elaborări interdependente. Găsim în schimb 9 grupuri din condiția centrărilor fără corezolvări în care numai unul dintre parteneri progresează (față de 2 la corezolvare și 6 la centrări cu corezolvare). Aici este o formă de elaborare colectivă unde un singur membru ar profita de clarificarea centrărilor celuilalt. Prin contrast, condiția de corezolvare simplă înregistrează marea majoritate a progreselor (12 indivizi din 14) ca fiind consecința unei progresii colective sau interdependente, condiția centrărilor și corezolvărilor avînd un statut intermediar. Astfel, numai explicitarea centrărilor ar favoriza în mod mai deosebit o formă de progres mai individualizată, pe cînd corezolvarea ar accentua o formă de „coelaborare”. Factorii colectivi potențiali nu se exclud în mod vizibil.

Experiența 4: decentrarea punctelor de vedere

Experiența 3 a ilustrat cum introducerea în situația experimentală a punctelor de vedere diferite poate să determine subiecții cu același nivel cognitiv inferior să progreseze grație conflictului sociocognitiv care a fost făcut posibil. Putem merge „mai departe” ?

Este ceea ce s-a făcut la Bologna plecîndu-se de la considerația următoare : în experiențele noastre, subiecții sînt confrunțați cu dificultăți de o dubiă natură. Mai întîi, dezacordul constituie un element esențial: ruptura unui consens - sau absența consensului - acolo unde copilul ar putea să presupună că el trebuia să existe, constituie o perturbare care va determina subiectul să

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

153

caute o reglare, puțînd fi, după cum am văzut, de natură „pur” relațională (complezență, juxtapunere neconflictuală) sau, mai bine, de natură propriu-zis sociocognitivă atunci cînd reglarea relațională nu înlocuiește reglarea cognitivă.

Însă situațiile noastre experimentale implică întotdeauna o dificultate de ordin propriu-zis cognitiv, de vreme ce se utilizează în principal (și în mai multe experiențe, cel puțin în trei) itemi calificați drept complecși în cursul etapei de interacțiune colectivă. Care este așadar statutul teoretic al conflictelor sociocognitive ? Ele nu sînt decît simpli acceleratori ai dezvoltării, „proteze”, desigur eficiente, ale unui travaliu cognitiv individual dificil? Am spus-o deja, întrebarea este prea unilaterală, iar cei doi poli, cognitiv și social, ai conflictului sociocognitiv sînt complementari.

Totuși, un răspuns original la această întrebare arată că respectivul conflict indus prin opunerea punctelor de vedere poate să declanșeze progrese cognitive chiar la indivizii pentru care situația propusă nu include nici o dificultate de natură pur cognitivă : progresele vor fi datorate atunci doar conflictului social sau interindividual indus. Este vorba aici de o răsturnare interesantă a paradigmei obișnuite a învățării: un model incorect este propus subiecților dispunînd deja de răspunsul adecvat la un item care nu le pune de fapt nici o dificultate.

Paradigma

Diferențele dintre experiența 2 și experiența 3 se referă în esență la poziția semnelor satului experimentatorului și al celui al copiilor, ca și la poziția acestora. În experiența de față (Carugati, De Paolis și Mugny, 1979), vom conserva pozițiile - față în față - din experiența 3, însă vom rupe simetria dificultăților ei cognitive reluînd itemii complecși din experiența 2. Pentru a facilita acest raționament, să oferim exemplul unui item (fig. 6.7.).

Să considerăm mai întîi subiectul care este în y. Pentru el, dificultatea itemului este de același ordin ca în cursul itemilor complecși obișnuți, îndeosebi din timpul testelor individuale. Presupunînd că el ia - sau că ar avea deja (dacă este la început de nivel intermediar) - cunoștință de necesitatea de a modifica, de a transforma pozițiile aparente pentru a conserva raporturile intrafigurale, el întîmpină o dificultate pur cognitivă.

Să considerăm punctul de vedere opus al subiectului situat în x: el descoperă că, pentru el, nu există nici o problemă de ordin cognitiv, din moment ce este vorba de un item simplu, necesitînd rotația de 90° pe planul frontal-parallel de care toți copiii de vîrstele considerate se arată capabili.

Dacă nu există o dificultate cognitivă pentru acest subiect (pe care din comoditate îl vom numi subiectul „facil”), șansele sale de progres nu sînt nule ? Nu, dacă acest copil este opus altuia aflat în fața lui, deci confruntat cu o dificultate de ordin cognitiv, cu condiția totuși ca acest subiect (zis „facil”) să fie CN sau CP, așadar ca el să ofere un răspuns incorect pentru cel puțin o

154

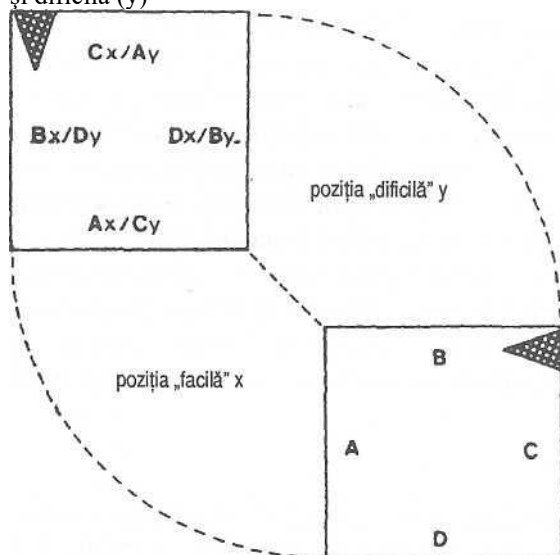
PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

casă. Pentru că, într-adevăr, o situație incorectă trebuie - cel puțin ar trebui - să pună o problemă copilului „facil” pentru care soluția corectă este evidentă, necesară. Dintr-un astfel de conflict va putea să rezulte un progres cognitiv ? Nu va fi el forțat să înregistreze punctul de vedere al celuilalt, să elaboreze o coordonare a punctelor de vedere care să-i permită de a sesiza eroarea celuilalt și chiar de a convinge subiectul „dificil” aflat la originea conflictului sociocognitiv ?

semn

sate reproduce

cu subiecții CN
în poziție facilă (x)
și dificilă (y)



sat de reprodus

Fig.6.7. - Poziții ale caselor pe care putem să le așteptăm de la doi subiecți CN așezați unul într-o poziție facilă și celălalt într-o poziție dificilă.

Iată deci principiul experienței. Însă lucrurile sînt atît de simple cum par la prima vedere, teoretic ? Experiențele anterioare au arătat dinamica sociale complexe care pot să se instaureze între copii și să contracareze efectele favorabile conflictului sociocognitiv. Dinamica complezenței, în cursul căreia se instalează o asimetrie, constituie una dintre dificultățile majore, mai ales atunci cînd unul dintre membrii interacțiunii este prea sigur de răspunsurile sale: în experiența 2, subiectul CT impunea fără altă explicație soluția evidentă. Or, în noua versiune a paradigmei propusă aici, o asemenea evidență există pentru subiectul „facil”, datorită chiar absenței de dificultate cognitivă proprie poziției sale. Așadar este vorba de a-i oferi subiectului „dificil” o „șansă” de a-și apăra punctul de vedere. Aceasta se va face introducîndu-se un suport social în situație. În situația experimentală presupusă cea mai favorabilă demonstrării acestui tip de conflict sociocognitiv, vom opune unui subiect „facil” doi subiecți „dificili”, presupunîndu-se că ei vor putea să se susțină reciproc în centrările lor inițiale.

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

155

Într-o altă condiție experimentală va fi opus un singur subiect „dificil” unui singur subiect „facil”.

Mai mult de o sută de copii au fost pre-testați cu materialul obișnuit. O dificultate esențială a apărut datorită numărului scăzut de copii clasați CN. În final au fost reținuți pentru poziția facilă subiecții care realizau un item de nivelul I și un item de nivelul II plasînd o casă în mod corect și pe cealaltă după strategia obișnuită de la primul nivel. S-a considerat că au progresat subiecții care, la cei doi itemi, reușeau să situeze de fiecare dată în mod corect toate casele în afară de una și cei care atingeau nivelul III răspunzînd corect la cel puțin un item. În fața subiecților „facili”, toți de același nivel, au fost așezați subiecții CN sau CP, în proporție egală în cele două condiții experimentale. Subiecții aceiași interacțiuni făcînd parte întotdeauna din aceeași clasă școlară, nu a fost posibil de a confrunta de fiecare dată copiii de același sex. Aceasta contează mai puțin în tentativa de extindere a paradigmei noastre : era vorba mai ales că acei copii din poziția dificilă oferă răspunsuri incorecte, cum a fost cazul efectiv.

Rezultate

Nu vom oferi aici rezultatele pentru subiecții dificili: să spunem direct că ei prezintă mari progrese, ceea ce nu este uimitor dacă se consideră că ei interacționează cu un copil dispunînd de răspunsul corect. Tabelul 6.7. indică progresele subiecților „facili” în timpul unui prim post-test (imediat după interacțiune) și al unui al doilea post-test petrecut zece zile mai tîrziu.

Tabelul 6.7. - Frecvența progreselor subiecților aflați în poziție facilă la post-teste (între paranteze : post-test secund)

Progres Fără progres

Un subiect în poziție dificilă

Doi subiecți în poziție dificilă

Testul lui Fisher, primul post-test, $p < 0,05$; post-test secund, $p < 0,025$.

Rezultatele celor două post-teste ne confirmă așteptările : în timpul post-testelor asupra celor doi itemi complecși, care de această dată le pun o adevărată problemă cognitivă, subiecții „facili” progresează atunci cînd,

în cursul interacțiunii, soluția evidentă pentru ei a fost contestată de către doi copii ale căror răspunsuri erau incorecte. Atunci când le este opus un singur subiect în poziție dificilă, se observă puține progrese. În timpul primului post-test, imediat, 3 din 5 progrese din condiția cea mai favorabilă sînt de nivelul III, 2 copii fiind încă intermediari. În timpul celui de-al doilea post-test, realizat după aproximativ zece zile, 5 din 7 subiecți din această condiție au devenit CT, pe cînd în condiția în care a fost introdus un singur

2	(3)	10	(9)
5	(6)	2	(1)

156 PSIHLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

subiect „dificil”, numai 1 din cei 12 subiecți interogați s-a arătat capabil de o performanță de un asemenea nivel, ceea ce diferențiază și mai radical progresele din cele două condiții experimentale.

A fost încercată o analiză a interacțiunilor, însă numărul acestora este prea scăzut pentru a ajunge la certitudini. Se pare (Carugati et al., 1978) totuși că numărul itemilor conflictuali este mai mare cînd un subiect „facil” este opus la doi „dificili” decît cînd este în fața unuia singur. Mai mult, atunci cînd itemii sînt conflictuali, subiectul „facil” ar decide mai des asupra situației finale a caselor atunci cînd este opus la doi copii „dificili”. Acest lucru nu este paradoxal? Subiecții „facili” ar progresa cu atît mai mult cu cît și-ar apăra mai aprig soluția evidentă. Însă acest lucru nu este de înțeles, o mai bună coordonare a punctelor de vedere opuse făcînd și mai evidentă, mai necesară cognitiv soluția corectă la un item simplu ?

Efectul poate fi reprodus ? Se impunea o confirmare, chiar dacă aceasta nu ar fi datorată decît nivelului scăzut al eșantioanelor. Să remarcăm că o dinamică a putut să intervină în această experiență: subiecții în poziție facilă se aflau confrunțați cu doi copii în poziție dificilă, în condiția care a provocat cele mai numeroase progrese. Cu doi copii „dificili” nu erau neapărat de același nivel, cum am văzut-o. Or, experiența 2 ne-a arătat că doi copii așezați unul lîngă altul pot să progreseze atunci cînd unul este CN și celălalt CP, ceea ce este cazul uneori în a patra experiență. Astfel copiii „facili” nu se vedeau numai opunînd centrări diferite, ci puteau să asiste, în cazul de față, la elaborarea progresivă a unei soluții corecte de către partenerii lor în poziție dificilă. Ceea ce nu va fi cazul în cele două variante ale experienței care vor fi prezentate acum.

O primă variantă

Au fost realizate două variante ale acestei paradigme (Carugati, Mugny, Bărbieri, De Paolis, Gherardi și Ravenna, 1978), cu scopul principal nu numai de a reproduce efectul, ci și de a sesiza mai bine dinamica ce subîntinde acest tip de situație.

Dificultatea principală a paradigmei este aceea de a obține ca un conflict interindividual să se instaureze cu adevărat și ca deciziile să nu fie luate în mod unilateral de către subiectul cel mai sigur de el, așadar de către cel în poziție facilă. Cel mai bună modalitate de a stăpîni această dinamică este de a introduce experimentatorul ca un contrazicător. Este ceea ce studiază prima variantă.

23 de subiecți (7 CN și 16 CP) sînt determinați să interacționeze cu experimentatorul. Situația propusă este exact aceeași ca în experiența 4. Totuși, în poziția dificilă, răspunde un colaborator adult al experimentatorului, după următoarele principii: înainte ca subiectul „facil” să așeze casele, adultul

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

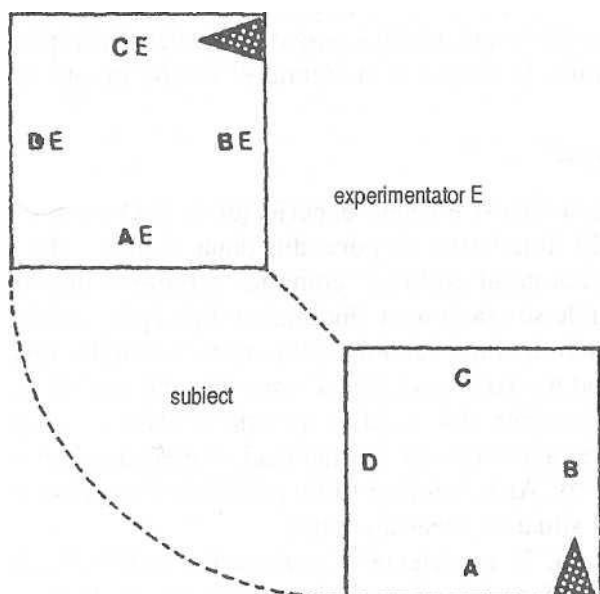
157

realizează un sat. Acest sat urmează o „logică” ce nu oferă nici o indicație copilului cu privire la transformările adecvate. Este vorba, de fapt, de o singură translație a întregului sat, nerespectînd nici măcar rotația necesară de 90° de care copiii de vîrstele studiate sînt toți capabili. Figura 6.8. oferă un exemplu al situațiilor efectuate de către adult.

După ce adultul a realizat satul, îi cerem copilului părerea, precizîndu-i-se că poate să schimbe poziția caselor. Dacă modifică satul, experimentatorul își întreabă colaboratorul dacă este de acord. Acesta propune din nou soluția sa incorectă și îl întreabă pe copil: „Ești de acord? Este posibil ca eu să mă fi înșelat ?”. Procedura este reluată de fiecare dată în cursul celor patru itemi ai interacțiunii.

sat reprodus

de experimentator



sat de reprodus

Fig.6.8. - Poziția caselor situate de către experimentator, în cursul primului item al interacțiunii.

Care sînt rezultatele ? în cursul unui prim post-test, imediat după etapa de interacțiune, se constată că 13 din 23 de subiecți au progresat. în cursul celui de-al doilea post-test, după aproape zece zile, au progresat 16 copii din 23. Să notăm și că din 13 progrese inițiale, 12 s-au conservat la al doilea post-test. Efectul pus în evidență în experiența 4 este așadar reproductibil.

Ce dinamică subîntinde aceste progrese ? Experiența 4 a arătat că subiecții care rezistă cel mai mult partenerilor lor „dificali”, adică cei ce își susțin cel mai constant punctul lor de vedere, progresează mai mult. Pentru a verifica această legătură, putem să considerăm numărul de case corecte din timpul

158

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

interacțiunii, care sînt neapărat deplasate toate de către copil de vreme ce adultul le situează în mod eronat. Din cele 16 case pe care era necesar să le aranjeze în cursul celor patru itemi ai interacțiunii, subiecții care au progresat au așezat corect în medie 11,85, pe cînd cei care nu au progresat nu situează corect în medie decît 5,9, adică mai puțin de jumătate.

Regăsim aici un efect deja constatat în timpul experienței 2 asupra paradigmei conservării lungimii: subiecții care abandonează cu complizență decizia în favoarea adultului, așadar cei ce răspund conflictului sociocognitiv printr-o reglare pur relațională întemeiată pe asimetria partenerilor nu au decît puține șanse de a progresa cognitiv. Au progresat cei care au opus punctul lor de vedere celui eronat al adultului, aflat totuși în situația de dominare. Ei au fost nevoiți să integreze diferitele puncte de vedere într-un sistem cognitiv de ansamblu și se arată apoi capabili de a rezolva într-un mod superior capacităților lor inițiale problema cognitivă pusă de către itemii complecși. Chiar dacă, să ne-o reamintim, în timpul interacțiunii ei se află în fața unui item facil.

O a doua variantă

Este posibil de a regăsi efectele experienței 4, însă cu un singur copil în situație dificilă? întrebarea se pune din două motive. Mai întîi pentru că introducerea a doi copii „dificali” complică arbitrar o dinamică interindivi-duală deja greu de sesizat atunci cînd numai doi copii participă la aceasta. A stăpîni relația stabilită între cei doi copii în poziție dificilă, relație susceptibilă de variații putînd masca efectul căutat, este deosebit de dificil din moment ce experiența 4 introduce doi copii în poziție dificilă cu scopul de a întări centrarea eronată a acestora, asigurînd deci o intensitate deosebită a conflictului sociocognitiv. Ar trebui deci să fie posibil de a întări și ponderea socială a fiecărui copil situat în această poziție.

Ne amintim că, în experiența 4, partenerii „facili” și „dificali” realizau împreună satul. O asemenea procedură reducea de la început eventualul conflict sociocognitiv la un dezacord doar asupra așezării uneia sau a două case, și nu asupra ansamblului satului. De aceea, în această a doua variantă, mai întîi am făcut să se construiască tot satul de către subiectul „dificil” înainte ca subiectul „facil” să poată interveni. Vom vedea că această manipulare a fost eficientă.

Rezultatele arată într-adevăr că 9 din 18 copii „facili” studiați astfel (7 CN și 11 CP) au progresat în timpul primului post-test; la al doilea post-test, progresele sînt în număr de 8, la cei 17 subiecți care au putut să fie testați din nou. Printre aceste progrese se găsesc 6 din cei 9 subiecți care au progresat la primul post-test. Aceste progrese sînt deci substanțiale.

în această variantă, subiecții care au progresat se găsesc din nou în grupurile care au dat cele mai multe răspunsuri corecte ? într-adevăr, așa este

în cazul de față: media caselor situate în mod corect (din cele 16 posibile) este de 12,33 pentru grupurile în care subiectul „facil” a progresat și de 8,89 pentru cei fără progres.

Pentru interacțiunile între egali, problema este mai complicată. Într-adevăr, împreună cu un experimentator, casele sînt situate corect de către un copil în poziție „facilă”, în timp ce adultul răspunde sistematic în mod eronat. Nu acesta este și cazul grupurilor de egali: subiecții CP sînt capabili, începînd cu poziția dificilă, de a transforma în mod adecvat o dimensiune; ei pot deci să situeze singuri în mod corect unele case, pentru care nu există un conflict.

Pe de altă parte, am văzut în alte experiențe că relația dintre egali nu trebuie atît să fie studiată în termeni de complezență, cum este cazul în relația cu adultul, cît în termenii de unilateralitate sau de reciprocitate a schimburilor. Experiența 2 a arătat aceasta: pentru ca un conflict sociocognitiv să fie fructuos, este necesar să se poată exprima diferențele centrării, fără ca una să domine. Există un indice de reciprocitate/unilateralitate care a fost calculat pentru a da socoteală de progresele din a doua variantă.

Pentru ansamblul subiecților, se evaluează procentajul caselor situate corect de către subiectul „facil”. Așadar, împărțim distribuția în două părți egale după criteriul următor: sînt considerate ca grupuri cu relație unilaterală cele care se îndepărtează cel mai mult de o distribuție de 50% pentru subiectul „facil” și de 50% pentru subiectul „dificil”. Practic, sînt grupurile în care subiectul „facil” decide de la 0 la 17% (dominanță unilaterală a subiectului „dificil”) și de la 83% la 100% (dominanță unilaterală a subiectului „facil”). Celelalte grupuri sînt considerate ca determinînd interacțiuni reciproce, în care cei doi subiecți și-au exprimat punctele lor de vedere divergente. Numărul de subiecți participanți la grupuri „unilaterale” sau „reciproce” este indicat în tabelul 6.8., pentru cei care au progresat sau nu la primul post-test, în mod izolat.

Rezultatele arată că la originea progresului cognitiv se află o dinamică a confruntării punctelor de vedere divergente: majoritatea grupurilor în care deciziile corecte sînt repartizate între cei doi subiecți înregistrează progrese pentru subiectul „facil”; în grupurile unde unul dintre copii a dominat în mod unilateral aceste decizii, puțini înregistrează un asemenea progres.

Tabelul 6.8. - Frecvența progreselor la subiecții în poziție facilă

Progres Fără progres
Grupuri unilaterale Grupuri reciproce
Concluzii

în acest punct al expunerii noastre, ipoteza potrivit căreia conflictul sociocognitiv joacă un rol esențial în progresele provenite din interacțiuni între

2	8
7	1

160 PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

egali pare confirmată de rezultate convergente. Am văzut mai întîi cum travaliul comun al copiilor de niveluri cognitive diferite poate să fie sursă de conflicte interindividuale și de progrese individuale consecutive. Apoi copiii de același nivel cognitiv pot să intre în conflict și să progreseze ulterior atunci cînd realizează împreună sarcina pornind de la puncte de vedere diferite. Ultima experiență și variantele sale au arătat că, pentru copiii a căror situație la test nu pune nici o problemă cognitivă (ei sînt capabili de a realiza sarcina corect și fără nici o îndoială), poate fi creat un conflict sociocognitiv confrun-tîndu-i cu alți subiecți care realizează incorect aceeași sarcină pentru că sînt situați într-un punct de vedere diferit implicînd erori, atunci cînd ei sînt de nivelul I sau II. În diferitele experiențe, am constatat-o de mai multe ori, conflictele nu duc în mod automat la progrese. În acest scop, interacțiunea nu trebuie să se reducă la o complezență întemeiată pe asimetriile putînd exista dincolo de problema specifică sarcinii. Astfel subiecții de nivelul III, impu-nîndu-și punctul de vedere prea brusc, împiedică o colaborare cognitivă a partenerului de nivelul I. La fel, în prima variantă a celei de-a patra experiențe, complezența față de experimentator duce la același efect. În sfîrșit, progresele din cea de-a doua variantă pot fi legate și de reciprocitatea schimburilor interindividuale, putînd implica o coordonare mai reală a punctelor de vedere. Aceeași logică subîntinde înlănțuirea celor patru experiențe prezentate pînă aici: ea urmărea să demonstreze că dinamica unui conflict sociocognitiv nu se reduce la un „efect model”. Ajunși aici, putem să răsturnăm această problematică și să propunem o explicație a efectului de model în termeni de conflicte sociocognitive.

Experiența 5: natură a modelului și conflict sociocognitiv

Dacă definim prin „model” caracteristicile cognitive ale unei soluții propuse la o problemă, putem considera că abordările cognitive pe care le-am diferențiat constituie modele. Copiii, cînd sînt - ca în situațiile noastre de întîlniri interindividuale - confrunțați cu unul sau cu mai mulți alți indivizi, sînt confrunțați de fapt cu un model cognitiv identic sau diferit de al lor. Acesta nu este întotdeauna explicit: celălalt, în cea mai mare parte a timpului, nu explicitează operațiile cognitive care îi subîntind comportamentele. Copilul trebuie să le descopere, să le pună în relație cu propriile sale operații. Uneori, am văzut-o, el poate să le coordoneze într-un sistem cognitiv mai echilibrat. Totuși, modelele sînt adesea incorecte.

În experiența 1 asupra conservării lungimii, copiii judecînd (incorect) o bară mai lungă decît alta nu reușeau să

deducă egalitatea coordonându-și propria lor centrare cu cea opusă (și la fel de incorectă) a adultului ?

De ce natură sînt diferitele modele posibile în interacțiunile noastre și ce implică ele cu privire la conflictul sociocognitiv consecutiv? La această întrebare încercăm să răspundem cu cea de-a cincea experiență.

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

161

Să definim mai întîi cîteva tipuri de modele. Și aceasta în raport cu modelul de soluție propriu copilului. Pentru a înlesni discuția, nu vom ocupa decît de copiii CN (de nivelul I), care vor fi, de altfel, singurii considerați în această experiență.

Va fi numit model progresiv cel care, în raport cu soluția de care copilul este capabil, va fi pe cale de a descoperi soluția corectă. Vom vorbi de model (progresiv) corect cînd soluția propusă va coincide în totalitate cu transformările cerute de către sarcină, și de model (progresiv) intermediar cînd modalitatea de rezolvare a problemei va fi superioară soluției subiectului, fără a atinge totuși nivelul soluției corecte. Astfel, pentru un copil CN, o soluție de nivelul II va fi un model intermediar, pe cînd soluția de nivelul III va constitui un model corect. Mai mult, putem să definim modele asemănătoare, ținînd de o aceeași modalitate de rezolvare a problemei ca aceea care subîntinde răspunsurile copilului. Am văzut în experiența 2 că un asemenea model poate să ducă la răspunsuri identice și, în experiența 3, că el poate la fel de bine să ducă la răspunsuri divergente atunci cînd nu este împărțit un același punct de vedere.

În sfîrșit, putem lua în considerare modele regresive, care prezintă o soluție de un nivel cognitiv inferior celui de care copilul este acum capabil. Astfel, am văzut în prima variantă a experienței 4 că experimentatorul nu efectua decît o simplă translație a întregului sat, fără a ține cont de rotația de 90° de care copiii erau deja capabili.

Înainte de a ajunge la ipoteze decurgînd din concepția noastră asupra dezvoltării în termeni de conflictele sociocognitive implicate de diferitele modele, să trecem rapid în revistă cercetările interesîndu-se de modelele cognitive în dezvoltarea intelectuală. Fără a dori să fim exhaustivi, vom indica tendințe în raport cu care va putea fi evaluată mai bine forța interpretativă a noțiunii de conflict sociocognitiv.

Pentru modelele progresive corecte, cvasi-totalitatea autorilor care se interesează de problemă, începînd din anii șaptezeci, integrează o asemenea condiție în planurile lor experimentale, adesea cu titlu de demonstrație esențială. Efectul acestor modele este considerat, aproape în unanimitate, ca predominant pozitiv. Este ceea ce demonstrează experiențe în condiții de observație a modelelor propuse de către alți copii (Botvin și Murray, 1975; Murray, 1974). Alte studii regăsesc un efect pozitiv al modelelor corecte prezentate de această dată de către un adult (Beilin, 1965; Rosenthal și Zimmerman, 1972; Waghorn și Sullivan, 1970; Zimmerman și Lanaro, 1974). Copiii de nivel inferior profită în același timp de interacțiunea cu un alt copil de nivel superior, dînd răspunsul corect (Botvin și Murray, 1975 ; Miller și Brownell, 1975; Murray, 1972; Silverman și Geiringer, 1973 ; Silverman și Stone, 1972). Din cîte știm, nu există lucrări indicînd un eșec total al subiecților care au fost implicați într-o interacțiune cu un model corect. De fapt, numai

162

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

experiența noastră numărul 2 arată un asemenea efect, sau mai curînd o asemenea absență a efectului; am văzut că subiectul care a putut să servească de model își impunea repede soluția corectă, subiectul CN neavînd nici o activitate, nici o influență asupra situației, întrebîndu-ne chiar dacă el reflecta într-adevăr asupra problemei ce îi era propusă (pentru rezultate asemănătoare, cf. Mackie, 1983). În sfîrșit, după cunoștințele noastre, nu a fost observată nici o regresie sistematică la subiecții confrunțați cu un model corect. Un asemenea tip de model pare deci la prima vedere deosebit de adecvat pentru a asigura o dezvoltare cognitivă.

Puține cercetări sînt în schimb interesate de problema modelelor intermediare (Murray, 1974). Un cercetător (Kuhn, 1972) a postulat că cel mai bun model ar trebui să fie un model de nivel cognitiv superior chiar celui al subiectului, și nu un model corect care ar fi la o „distanță cognitivă” prea importantă. Făcînd copilul să observe diferite modele propuse de către un adult, el verifică faptul că maximum de progrese apare la subiecții confrunțați cu un model de nivelul „+1”, imediat superior răspunsului inițial al subiectului. Importanța cercetării rezidă în deplasarea de accent implicată; dacă imitația poate interveni în calitate de mecanism al progreselor, accentul este pus totuși, de această dată, pe activitatea constructivă și progresivă a subiectului în interacțiune, prefigurînd astfel redescoperirea noțiunii de zonă proximă de dezvoltare avansată de către Vîgoțki (1978). În cercetările anterioare, am avut ocazia de a găsi efecte asemănătoare în care copiii CN progresau față de copiii CP, și nu față de cei CT.

Cu privire la modelul similar, el ne interesează prea puțin. Unele experiențe (Kuhn, 1972 ; Murray, 1974) arată că acei copii care au respectat un model de același nivel ca al lor prezintă progrese nesemnificative.

Nu este surprinzător că modelele regresive sînt aproape absente din asemenea lucrări, în afara unei excepții notabile pe care o vom vedea. Putem totuși să studiem indirect efectele acestor modele : astfel, atunci cînd conservatorii sau intermediarii servesc ca model pentru neconservatori, putem considera că ei înșiși sînt confrunțați cu un model regresiv. Cu cîteva excepții, nu a fost relevată nici o schimbare notorie, nici progres, nici, mai ales, regresie.

Situîndu-se în tradiția behavioristă, doi cercetători (Rosenthal și Zimmerman, 1972) au făcut apel la noțiunea de învățare vicariantă pentru studiul lor asupra dezvoltării cognitive: astfel ei pot avansa ipoteza unei regresii posibile a subiecților conservatori confrunțați cu un model neconservator, cu toate că verificarea experimentală

lasă să planeze niște îndoieli (Silverman și Geiringer, 1973): într-adevăr, regresia nu este semnificativă decât pentru itemii imitației, în raport cu care a fost propus modelul, însă nu mai este astfel pentru itemii de generalizare. Subiecții ar fi interpretat atunci sarcina drept constînd în a reda răspunsurile propuse de către modelul adult. Însă oricare ar fi validitatea demonstrației experimentale, nu este mai puțin adevărat că apelul teoretic la

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

163

învățarea vicariantă duce la examinarea regresiiilor, împotriva majorității teoreticienilor dezvoltării. Ipoteze similare au fost avansate într-un cadru asemănător cu privire la dezvoltarea conceptelor morale (Bandura și McDonald, 1963).

Un progres semnificativ al subiecților conservatori după o interacțiune cu neconservatori este semnalat rareori (Murray, 1972). Este de notat că subiecții erau deja conservatori la început, aproape la toți itemii pre-testului, însă nu la toți; un asemenea statut de intermediari superiori îi face, de fapt, deosebit de susceptibili de a profita de un exercițiu operatoriu care le-a fost propus (Strauss și Langer, 1970). Prin aceasta, rezultatele mai mult indică efectul exercițiului asupra generalizării operatorii decât informează asupra formării înseși a proceselor cognitive în situația socială. -

Ce să conchidem din tendințele puse astfel în evidență în lucrările implicînd un model cognitiv alternativ ? în primul rînd, printre diferitele modele posibile teoretic, modelul progresiv corect a fost cel mai adesea studiat, ceea ce tinde să sugereze că, în ansamblu, lucrările concep interacțiunea ca subîntinsă de către mecanismele de imitație. Pare să fie la fel în privința lucrărilor postulînd un progres provenit dintr-o confruntare cu un model progresiv intermediar, incorect. Dacă „în general, intervenția cea mai eficace este prezentarea unei probleme care induce copilul să exerseze activ propriile sale operații mentale pentru a-l duce la o înțelegere a contradicțiilor și a inadecvărilor inerente modului său de rezolvare a problemei” și dacă „observarea unui model realizînd o sarcină într-un mod diferit de (dar nu și inferior) conceptualizarea proprie copilului poate fi suficientă pentru a induce la acesta o conștiință a concepțiilor alternative, și va duce poate la un dezechilibru și la o reorganizare” (Kuhn, 1972, 843), nu înțelegem de ce ar fi făcut apel la această restricție „dar nu și inferior”, dacă nu pentru că ar fi postulat un mecanism apropiat de imitație, grefat pe dezvoltarea „spontană” a copilului (Murray, 1972). Cea de-a doua concluzie este a fortiori că nici un model similar, nici un model regresiv nu sînt presupuse ca putînd fi propice dezvoltării cognitive. Efectele cercetate și puse în evidență cu asemenea modele sînt, de altfel, am văzut, ne semnificative.

Atunci, în cuprinsul noțiunii de conflict sociocognitiv, cum este posibil să emitem un ansamblu coerent de ipoteze putînd da socoteală de efectele pozitive ale modelelor corecte (frecvente în lucrările de referință), de absența (de circumstanță, vom vedea) efectului pozitiv al modelelor similare și de efectul acestor modele regresive care ar trebui să fie, practic, mai frecvente în istoria copilăriei decât lasă să se presupună absența unor asemenea modele în preocupările teoretice și experimentale ale cercetătorilor din acest domeniu ?

Să precizăm cîteva aspecte. Eficacitatea unui model depinde de capacitatea sa de a produce un conflict sociocognitiv cu subiectul cărui îi studiem dezvoltarea. Această capacitate este deci în același timp cognitivă (copilul

164

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

trebuie să stabilească o relație inteligibilă între propriul său model de rezolvare a problemei și modelul subîntinzînd comportările celuilalt) și socială: cum am văzut, un ansamblu de condiții, permițînd unui conflict sociocognitiv să fie la originea unei dinamici a dezvoltării; numai o interacțiune implicînd o reciprocitate este efectivă, în sensul că ea determină o reglare cognitivă a divergenței răspunsurilor apărută în cîmpul psihosocial, și nu o reglare de un alt ordin, exclusiv relațional.

Să adăugăm că, într-o interacțiune, copilul prezintă răspunsuri succesive al căror întreg luat ca atare este revelator pentru strategiile implicite ale celuilalt. Modelul este deci și ceea ce el va fi capabil să abstragă din situația interactivă. Să ne amintim experiența 2 : subiectul CT acționa după un model corect, însă nu explicita niciodată motivele situațiilor sale : fără să dispună el însuși de instrumentele cognitive necesare pentru realizarea corectă a satului, copilul CN nu putea, este ușor de înțeles, să infere singur, fără mari dificultăți, motivele dezacordului care apărea. Dimpotrivă, modelul cognitiv subiacent răspunsurilor subiecților CP nu este numai mai ușor de înțeles pentru copilul CN, ci este mai explicit pentru subiectul intermediar care se referă adesea la semn, deci la necesitatea de a respecta sau de a conserva raporturile intra-figurale, explicitînd prin aceeași ocazie una sau cealaltă dintre dimensiunile pertinente pentru transformarea adecvată.

Problema modelelor nu este simplă: efectul unuia sau altuia nu depinde numai de natura operațiilor cognitive aflate în joc, ci și de natura relațiilor interindividuale care le vehiculează.

Cu privire la modelul progresiv corect, va fi cu atît mai eficace cu cît va induce un conflict sociocognitiv și cu cît individul apărînd modelul corect o va face în așa fel încît nu va induce o simplă complezență față de soluția sa. Prin aceasta un adult, dacă este bun pedagog, ar trebui să provoace progrese pe care nu le permiteau subiecții noștri CT în experiența 2. Modelul corect oferă, într-adevăr, un avantaj esențial, în afară de cel de a induce un conflict sociocognitiv: el dă, sau poate să dea, indicații asupra transformărilor adecvate.

însă, și acesta va fi un al doilea punct decurgînd din concepția noastră socioconstructivistă asupra dezvoltării cognitive, nu este deloc nevoie de un model corect pentru ca să apară un progres cognitiv. Un model intermediar poate astfel să inducă un progres. Însă noțiunea de conflict sociocognitiv este de o importanță incontestabilă mai ales în privința modelelor similare și regresive. Referitor la un model similar, am văzut deja în experiențele 2 și 3 că, după situații, un model de acest tip poate să ducă la efecte diferite, în funcție de conflictele sociocognitive pe care este în măsură să le inducă. În general, am văzut că dacă răspunsuri identice celor ale subiectului experimental rezultă din acest model similar, absența conflictului nu duce la nici un progres. Cele câteva lucrări care au eșuat în a pune în evidență progresele cognitive ca urmare a observării unui astfel de model se clasează fără îndoială în această

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

165

categorie. Dimpotrivă, un model similar însă implicînd răspunsuri diferite, fie datorită centrărilor opuse (ca în experiențele asupra conservării lungimii), fie a ocupării pozițiilor spațiale diferite și opuse, induce un conflict socio-cognitiv ce poate fi, după natura soluției pe care o va cere, sursă de progrese.

În sfîrșit, un conflict sociocognitiv poate fi implicat în prezentarea unui model de tip regresiv. Aici este un punct important al abordării noastre și am avut deja ocazia să vedem o ilustrare a acestuia cu privire la prima variantă a experienței precedente.

Să vedem ilustrarea experimentală a celor câteva puncte. Principiul experienței este următorul: experimentatorul va menține constantă modalitatea de conflict sociocognitiv pe parcursul condițiilor experimentale (un adult va prezenta modelele după un program, cu câteva lucruri aproape identice la toți subiecții) și va face în schimb să varieze natura modelului alternativ propus copilului. Vor fi astfel studiate la copiii CN efectele unui model corect (nivelul III), intermediar (nivelul II) și a două modele regresive.

Experiența

Experiența (Levy, 1981 ; Mugny, Levy și Doise, 1978) cuprinde 72 de copii, în vîrstă de la cinci ani la șase ani și opt luni care, în cursul unui pre-test, au răspuns toți după un nivel I la doi itemi complecși ai pre-testului tradițional, în cursul unei etape experimentale, fiecare subiect interacționează cu un colaborator adult al experimentatorului care, după copil, construiește un sat după un model de un nivel definit. Sînt trecute apoi două post-teste, unul imediat după interacțiune și celălalt aproximativ cu cincisprezece zile mai tîrziu.

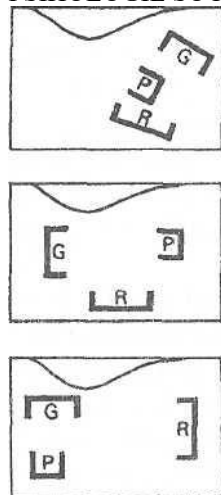
În timpul fazei experimentale, subiectul începe la fiecare item (doi în total) prin a-și construi satul pe baza folosită de obicei în acest scop. Apoi colaboratorul adult construiește și el un sat pe o bază situată alături de cea a subiectului, cum o indică figura 6.9. Să notăm că materialul utilizat este imaginat primul, cu o formă rectangulară, și că itemii sînt amîndoi complecși.

Figura 6.9 dă două informații suplimentare: mai întîi este oferit pentru itemul considerat satul construit de către un subiect CN (toți subiecții sînt astfel). Apoi sînt reprezentate cele patru modele pe care le va propune adultul:

- într-o condiție de model progresiv corect, soluția este corectă;
- într-o condiție de model intermediar este propusă de către adult o copie de nivelul II (copie aleasă astfel încît nici o casă să nu fie situată corect);
- într-o condiție de model regresiv, copia rezultă dintr-o translație a întregului sat, necorespunzătoare rotației de 90° cerute, și de care copiii de nivelul I sînt toți capabili;
- într-o condiție zisă de model aberant, casele sînt situate „la întîmplare” ; orientările nu sînt nici măcar paralele laturilor bazei. Mai mult, ele sînt îngrămădite într-un colț.

166

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ



regresiv „aberrant”

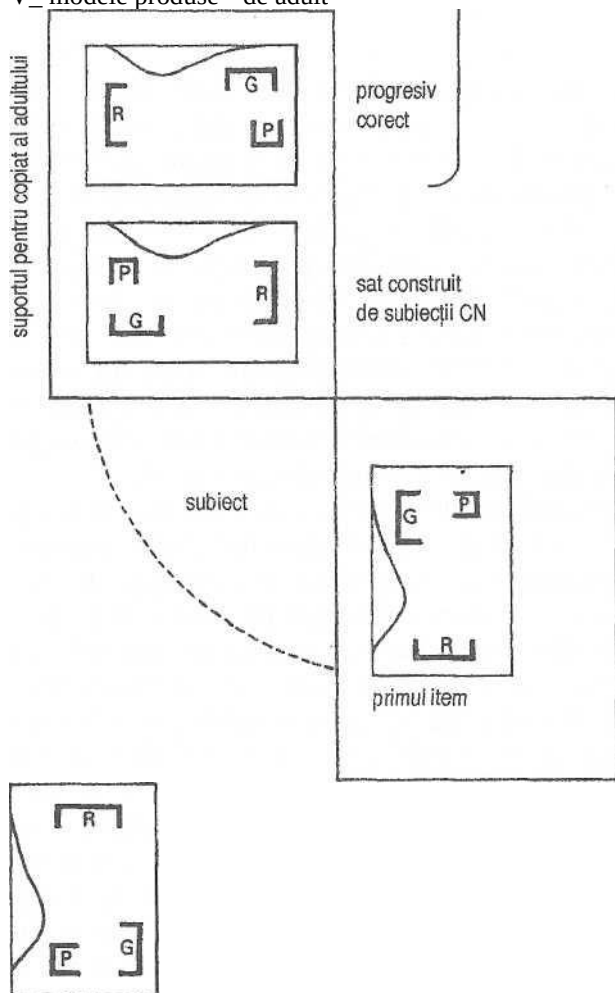
regresiv (translare)

progresiv

incorect

(intermediar)

V_ modele produse " de adult



al doilea item
sat de reprodus

Fig. 6.9. - Schema situației experimentale, a celor doi itemi (complecși) din faza experimentală și a modelelor de diferite niveluri propuse de adult pentru primul item.

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

167

într-o condiție de martor, în sfârșit, o condiție fără model, procedura din cursul etapei experimentale este aceeași ca în cursul testelor individuale. Subiecții răspundeau individual realizându-și o copie a celor doi itemi complecși. Un alt control ar fi constat în a prezenta subiecților un model similar. Totuși, un asemenea model nu ar fi făcut decât să întărească modul de rezolvare al subiecților. Un asemenea control ar fi fost mai puțin sever decât cel adoptat.

Procedura de conflict sociocognitiv adoptată este următoarea pentru toate condițiile. Experimentatorul începe prin a situa casele comentînd ceea ce face : „Vezi casa roșie acolo (în satul de reprodus), eu o pun aici (pe foaia de copiat), pe cea albastră o pun în colț, pentru că acolo ea este tot în colț, și cea albă este în colțul de acolo, așadar o pun tot în colț; ce crezi, am dreptate ? ”. Formularea este mai mult sau mai puțin aceeași și rămîne constantă în diferitele condiții experimentale. Principiul său este de a nu da niciodată vreo indicație asupra reconstrucției (stînga/dreapta, înainte/înapoi, aproape de lac, în fața lacului...). Experimentatorul întreabă atunci dacă „Domnul, cînd iese din lac acolo (satul de copiat), vede același lucru ca atunci cînd pleacă de acolo” (copie). Aceleași întrebări sîntpuse relativ la compararea construcțiilor subiectului însuși cu satul de copiat, și între cele ale subiectului și ale experimentatorului. De fiecare dată sînt cerute justificări. Apoi experimentatorul întreabă copilul: „Ești de acord mai mult cu aceasta (construcția subiectului) sau cu aceasta (cea a experimentatorului) ? ”.

Atunci cînd copilul judecă propriul său sat mai corect, experimentatorul îl apără pe al său după principiul semnalat mai sus : „Da, însă ai văzut, eu am pus-o pe cea roșie aici, ca și acolo". Atunci cînd, dimpotrivă, subiectul judecă satul experimentatorului ca fiind mai adecvat, experimentatorul repune în discuție propria sa construcție : „Da, însă eu nu sînt întru totul sigur că am pus bine casa roșie... aș putea și să mă înșel". Cele două tipuri de intervenție alternează adesea, în funcție de fluctuațiile răspunsurilor copilului în cursul interacțiunii. Pe scurt, rolul experimentatorului este de a crea un conflict sociocognitiv (același oricare ar fi modelul alternativ propus copilului), creîndu-i o îndoială copilului, invitîndu-l să reflecteze și să se exprime asupra adecvării diferitelor copii la satul de reprodus. Experimentatorul oprește procedura atunci cînd copilul pare blocat (fie la o alegere particulară, fie la o indecizie) sau atunci cînd continuarea poate fi delicată, conflictul fiind totuși, relativ puternic pentru copilul repus mereu în discuție de către adult.

Să vedem rezultatele obținute datorită urmi asemenea conflict pentru diferitele modele. Tabelul 6.9. indică nivelurile atinse în cursul fazei de interacțiune.

Să notăm mai întîi că trei din cele patru condiții experimentale se deosebesc semnificativ de condiția de control fără model. Mai întîi, modelul corect este reținut în mare parte de către subiecți, ca și modelul intermediar. Modelul regresiv, și aici rezultatul nu este banal, se deosebește la fel de semnificativ de

168

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

12	2	0
1	3	10
2	10	2
8	5	2
10	4	1

condiția de control, ceea ce nu este cazul modelului aberant care înregistrează totuși o treime dintre subiecți oferind performanțe în progres față de pre-test.

Tabelul 6.9. - Clasificarea subiecților în cursul etapei experimentale

___CN CP CT

Fără modela

Model corect"

Model intermediar'-

Model regresivd

Model aberant

Testul lui Jonckheere, condițiile a și b, $z: 4,131, p < 0,00003$; condițiile a

și c, $z: 3,448, p < 0,0003$; condițiile a și d, $z: 1,694, p < 0,05$.

Primele două condiții sînt fără mari probleme: subiecții reiau ca atare modelul adultului, ceea ce nu este de mirare. în schimb, subiecții celor două modele neprogressive creează probleme ; îi vom considera împreună din cauză că cele două condiții nu se deosebesc. în realitate, problema este că modelul adultului rămîne constant sub ochii copilului. Ce sînt așadar aceste progrese ? Progrese autentice sau compoziții ale strategiei proprii subiecților și răspunsuri uimitoare ale adultului, putînd să ajungă „accidental" la un sat hibrid fixat la un nivel necorespunzînd realmente cu cel al copilului ? Fără a putea încă să conchidem, să subliniem totuși că toți subiecții din cele două condiții au refuzat să imite modelul adultului, cel puțin integral. A existat deci un conflict, într-un fel sau altul. Este adevărat de altfel că problema se pune la fel pentru condițiile cu un model progresiv : progrese autentice sau simplă complezență? Să vedem rezultatele la primul post-test (Tabelul 6.10.).

Tabelul 6.10. - Clasificarea subiecților în cursul primului post-test

___CN CP CT

Fără modela

Model corect6

Model intermediar0

Model regresivd

Model aberant

Testul lui Jonckheere, condițiile a și b, $z: 3,124, p < 0,001$; condițiile a și

c, $z: 1,485, p < 0,07$; condițiile a și d, $z: 2,285, p < 0,02$.

Lucrurile se clarifică în cursul primului post-test: condiția care antrenează cele mai multe progrese este cea implicînd un model corect; vine apoi, și acest lucru este cel mai surprinzător, condiția de model regresiv, care înregistrează progrese la două treimi din subiecți, mai mult de o treime oferind chiar un răspuns corect, pe cînd modelul nu oferea nici o indicație asupra dimensiunilor pertinente pentru o soluție mai bună decît cea de care copilul era

11	2	1
2	5	7

6	7	1
5	4	6
13	2	0

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

169

capabil la pre-test. Aspectul constructivist al interacțiunii sociale găsește aici o ilustrare elegantă; condiția cu model intermediar este la limita pragului de semnificație. Practic, condiția de model aberant nu provoacă progrese.

Ipotezele noastre cu privire la efectul diferitelor modele sînt în mare parte confirmate, trebuind totuși nuanțate. Astfel modelul corect, dublat de un conflict sociocognitiv dezvoltat de către adult, își aduce roadele sale. Este remarcabil să notăm că modelul regresiv produce rezultate care nu se deosebesc de modelul corect, pe cînd modelul intermediar duce la rezultate semnificativ mai scăzute. De ce? O explicație în termenii conflictului sociocognitiv este plauzibilă : atunci cînd subiectul realizează o soluție de nivelul II, în timpul interacțiunii, conflictul înceta pentru el: nu era el conform cu ceea ce putea să presupună că adultul aștepta de la el ? Pentru subiectul confruntat cu un model regresiv, nu era cazul, de vreme ce dezacordul continua.

Modelul are totuși importanța sa ca atare, din moment ce modelul aberant, în pofida unui conflict cu adultul, nu duce decît la progrese nesemnificative. Este adevărat că modelul era, la drept vorbind, aberant pentru copil de vreme ce adultul pune casele sale la împlinire. În fața unui asemenea model, și în ciuda conflictului sociocognitiv pufînd să rezulte din opunerea răspunsurilor divergente, nu era posibil pentru copil de a infera o logică subîntinzînd elaborarea acestui sat. Acesta nu constituie un punct de vedere real, nici un plan de acțiune inteligibil. Cum să coordoneze punctul său de vedere cu un altul care nu este într-adevăr așa ceva?

Aceste progrese au fost în mare parte conservate în cursul unui al doilea post-test. Efectul fiind totuși oarecum surprinzător, condiția cu model regresiv a fost reprodusă, și chiar cu succes (Mugny et al., 1978). Alte rezultate (Levy, 1981) confirmă în mare parte potențialitățile de dezvoltare oferite de asemenea modele.

Eficacitatea unui model regresiv nefiind pusă la îndoială, acum se pun alte probleme. Într-adevăr, modelele studiate au fost, în grade diferite, eficace. Ele au fost astfel prin conflictele sociocognitive induse. Însă, pe parcursul diferitelor condiții experimentale, pe cît posibil, era menținută o aceeași modalitate de conflict sociocognitiv de către colaboratorul adult al experimentatorului.

Problema care se va pune acum va fi cea a modalităților de conflict sociocognitiv. Tot cu privire la același model regresiv, vom încerca în principal să determinăm în ce măsură realizarea efectivă a satului constituie un avantaj - sau un obstacol - în rezolvarea conflictului sociocognitiv printr-un progres cognitiv.

Experiența 6: „metoda socratică” și explicitarea modelului regresiv

Să ne amintim faimosul pasaj din dialogul lui Menon, prezentat de către Platon, în care Socrate încearcă să determine un sclav tînar să deducă mărimea

170

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

laturilor unui pătrat a cărui suprafață ar fi dublul aceleia a unui pătrat inițial. El ajunge aici printr-o serie de repuneri în discuție, făcînd sclavul să raționeze asupra diferitelor aspecte ale problemei, îndeosebi provocîndu-l să-și ducă pînă la capăt raționamentul, chiar dacă el este incorect. Nu îl întreabă Socrate pe Menon: „Punîndu-l în încurcătură, amorțindu-l precum torpila, l-am păgubit cu ceva ? ”. Evident că nu, iar sclavul va reuși să răspundă corect. Vom îndepărta desigur ipoteza aprioristă a lui Socrate care pretinde astfel să demonstreze o teorie a reminiscenței: ar însemna, într-adevăr, să uităm că Socrate dispune de un model subiacent întrebărilor sale. Întrebările sale rezultă din acesta și, în măsura în care el este corect, procedura de conflict socio-cognitiv (Socrate ne va ierta...) astfel desfășurată nu se oprește decît atunci cînd subiectul (sclavul) ajunge la un răspuns corect.

Conceptualizarea noastră asupra dezvoltării cognitive fiind constructivistă, și nu aprioristă, nu vom studia efectul unei asemenea repuneri în discuție prin intermediul unui model - cîtuși de puțin subiacent - care să fie corect, ci prin intermediul unui model regresiv. Întrebarea este atunci triplă:

- în primul rînd, un model regresiv este eficace dacă nu facem decît să-l prezentăm, fără să mai inducem înainte un conflict sociocognitiv ? Altfel spus, observația singură este suficientă ?

- Mai apoi, este necesar ca modelul (regresiv) să fie realizat în cursul conflictului sociocognitiv? În alți termeni, este necesar ca satul să fie reconstruit realmente sau este suficient să se indice situațiile caselor, fără o vedere de ansamblu asupra satului? Altfel spus, observația este necesară?

- în sfîrșit, o repunere în discuție, fără ca un model să subîntindă conflictul sociocognitiv, este suficientă?

Aceasta ar fi, desigur, o ilustrare importantă a capacității conflictului sociocognitiv de a induce progrese, chiar fără a fi propusă o soluție alternativă (și aici ne îndepărtăm de maieutica lui Socrate care urmează un raționament implicit).

Experiența (Levy, 1981)

Au fost reținuți 59 de subiecți, 33 provenind din clase de grădiniță de grupa a doua (vîrsta medie : cinci ani și opt luni) și 26 de primul nivel primar (vîrsta medie: șase ani și nouă luni). Toți acești subiecți sînt de nivelul I în

cursul pre-testului. Ei sînt repartizați la întîmplare în patru condiții experimentale, în proporția de 14 într-una și de 15 în celelalte.

În cursul unei etape experimentale ei sînt, ca în experiența 5, opuși unui adult ale cărui comportamente variază: - într-o condiție de model regresiv, copilul își realizează singur satul, apoi adultul colaborator al experimentatorului realizează sub ochii copilului un sat corespunzînd unui model regresiv (aceeași translație ca în condiția corespunzătoare din experiența 5). Experimentatorul întreabă direct copilul ce crede și

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

171

dacă vrea să-și modifice cu ceva satul sau, dimpotrivă, dacă dorește să-l lase ca atare. Aceeași procedură este urmată pentru cei doi itemi complecși (aceiași pentru toate condițiile).

- într-o condiție de model regresiv și de repunere în discuție, procedura din condiția precedentă este completată printr-o procedură de conflict socio-cognitiv. Să ilustrăm în detaliu cum această „maieutică” este încorporată în consemne. Procedura, mai completă decît cea urmată pentru experiența 5, constă în primul rînd într-o repunere în discuție globală a întregului sat: „Vezi, am construit și eu satul; însă, așa cum l-ai făcut tu, nu este puțin ciudat?”. Apoi, oricare ar fi răspunsul: „Ești sigur că, atunci cînd domnul va ieși din lac spre tine, va găsi aceleași case în aceleași locuri ca atunci cînd el iese din lac acolo? Nu crezi mai degrabă că trebuie să schimbăm, casele la tine pentru ca domnul să nu se rătăcească?”. Cînd subiectul și-a prezentat părerea sa, experimentatorul îl urmărește atrăgîndu-i atenția asupra propriei sale construcții: „La mine, cînd domnul va ieși din lac, va găsi aceleași case în aceleași locuri?”. Orice ar răspunde subiectul, se procedează la o repunere în discuție pentru fiecare din casele satului: „La tine, casa roșie trebuie să fie chiar acolo unde ai pus-o? Nu crezi mai degrabă că ar trebui să o pui ca la mine, pentru ca ea să stea la locul potrivit, ca acolo? Și casa albă, crezi că ea stă bine acolo unde ai situat-o? Nu crezi că trebuie mai curînd să o pui ca la mine pentru ca să fie într-un loc bun, ca acolo? Și casa de toate culorile ești sigur că este la locul său? Nu crezi că trebuie să o schimbăm și să o punem ca la mine, pentru ca ea să fie exact ca acolo?”. Schimbînd doar ordinea caselor, repetăm a doua oară aceleași întrebări. Încheiem printr-o repunere în discuție globală, referitoare la toate casele din sat: „Așadar, ești sigur că atunci cînd domnul va ieși din lac spre tine, va găsi aceleași case pe aceleași locuri ca atunci cînd el iese din lac acolo? Trebuie să schimbăm ceva pentru ca el să nu se rătăcească?”. Dacă subiectul vrea să schimbe ceva sau a schimbat ceva, repetăm consemnul.

- într-o condiție de model regresiv implicită și de repunere în discuție, acesta din urmă este aceeași. Totuși, experimentatorul nu efectuează repunerea în discuție decît arătînd cu degetul locul în care, succesiv, el propune să se așeze casele.

- în sfîrșit, într-o condiție de repunere în discuție fără model, adultul nu așază casele, nici nu indică cu degetul situările lor. Repunerea în discuție urmează așadar aceeași schemă ca în cele două condiții anterioare, cu deosebirea - importantă - că nu indică nici o situație; întrebările sînt formulate în termenii următori: „Nu crezi că ar trebui să o așezi în altă parte?”. Ca și în alte condiții, el pune mai întîi întrebarea pentru întreg satul, apoi de cîte două ori pentru fiecare casă luată individual, în sfîrșit din nou pentru întreg satul.

Ce predicții putem avansa? Să considerăm mai întîi cele trei condiții implicînd un model regresiv. Am văzut în experiențele precedente că o

172

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

dificultate importantă rezidă în faptul că un conflict sociocognitiv poate să furnizeze și modalități de rezolvare, nu în termeni de schimbări cognitive, ci în termeni de complezență. Prezentarea unui asemenea model de către un adult poate chiar să determine copiii să dea dovadă de comportamente „regresive” atunci cînd asimetria relației este deosebit de puternică. Această cercetare se referă la stăpînirea comportamentelor de complezență (cel puțin pentru primele trei condiții).

Vom emite ipoteza unei ordini a progreselor pe care cele trei condiții ar trebui să o producă. Condiția de model regresiv fără conflict sociocognitiv ar trebui să fie mai puțin eficientă în a produce progrese: un model, desigur conflictual, este propus direct observației copilului. Fără a exista repunere în discuție și fără a preciza cu exactitate copilului ceea ce așteptăm de la el, copilul ar trebui să rezolve acest conflict sociocognitiv adoptînd „la întîm-plare” răspunsul unui adult care „trebuie să știe ce face”. Atunci cînd modelul regresiv este propus de-a lungul conflictului sociocognitiv și cînd satul este construit și menținut prezent în fața ochilor copilului, progresele ar trebui să fie intermediare: conflictul este dezvoltat, însă prezența satului eronat al adultului poate să constituie un obstacol pentru o progresie cognitivă, relația asimetrică fiind puternică prin definiție. Vom sublinia că această condiție este cea căreia i-am studiat anterior efectele. Condiția cea mai favorabilă ar trebui să fie cea implicînd un model regresiv subiacent: dinamica complezenței este așadar redusă la minimum, din moment ce copilul dispune doar de o indicație relativă la situarea propusă. Satul nu este prezent, ceea ce lasă mai multă libertate copilului pentru a elabora un sat care să nu mai fie în contradicție flagrantă cu cel al adultului.

Ne așteptăm deci la un progres „progresiv” pentru cele trei condiții, în ordinea în care au fost prezentate. Pentru ultima condiție, cu repunerea în discuție fără model, nu vom putea să avansăm decît o predicție globală:

repunerea sistematică în discuție ar trebui să provoace un conflict sociocognitiv suficient pentru a produce progrese semnificative.

Să vedem rezultatele, începînd cu etapa de interacțiune. Vom găsi urmele complezenței? Aceasta ar trebui să se

traducă prin sate construite în sfârșit după translația subîntinzînd modelul regresiv. Tabelul 6.11. oferă numărul de subiecți care efectuează o asemenea translație la cei doi itemi și pe cei a căror performanță mai bună ne permite să-i clasăm în CN, CP sau CT.

Ordinea prevăzută pentru cele trei condiții cu model regresiv apare deja în cursul fazei experimentale. în condiția fără repunere în discuție, majoritatea copiilor adoptă soluția adultului la cei doi itemi. Este dovada că relația asimetrică cu adultul a fost făcută evidentă și a dus la o complezență sporită. în celelalte două condiții majoritatea subiecților progresează. Este remarcabilă, în condiția de model cu repunere în discuție, rezultatele obținute sînt foarte asemănătoare celor ale condiției corespunzătoare experienței 5. Atunci cînd

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

173

10	4	1	0
1	5	5	4
0	0	7	7
0	2	5	8

Tabelul 6.11. - Clasificarea subiecților în cursul etapei experimentale

Model: Tr* CN CP CT

Regresiva

Regresiv + repunere în discuțieb Regresiv implicit + repunere în discuție0 Repunere în dicuție fără model

* Subiecți copiind translarea efectuată de model.

Testul lui Jonckheere, condițiile a, b și c, z :5,171, $p < 0,00003$.

modelul nu poate fi văzut, cvasitotalitatea subiecților înregistrează progrese în răspunsuri. Nu este uimitor să constatăm că simpla procedură de conflict sociocognitiv, care nu se sprijină pe nici un model subiacent, este la fel de eficace. Răspunsurile copilului au fost repuse în discuție sistematic, mai întîi pentru întregul sat, apoi pentru fiecare casă și din nou pentru întregul sat, iar copilul va fi căutat, prin reglări de ordin cognitiv, să-1 mulțumească pe adult, să resoarbă acest conflict sociocognitiv. înainte de a conchide, să vedem dacă aceste progrese se regăsesc în timpul primului post-test. Rezultatele figurează în tabelul 6.12.

Tabelul 6.12. - Clasificarea subiecților în timpul primului post-test

CN

CP

CT

12	1	2
7	4	4
3	3	8
5	5	5

Model:

Regresiva

Regresiv + repunere în discuție13

Regresiv implicit + repunere în discuție0

Repunere în discuție Iară model

Testul lui Jonckheere, condițiile a, b și c, z : 3,169, $p < 0,001$.

Atunci cînd testăm din nou copilul imediat după interacțiunea conflictuală, obținem aceleași rezultate. Chiar dacă progresele sînt pe ansamblu mai puțin numeroase, ele rămîn foarte importante. De asemenea, ordinea presupusă între cele trei condiții implicînd un model regresiv este conservată, ordine cu o semnificație foarte importantă. Să notăm că la fel se va întîmpla în cel de-al doilea post-test, ca și într-un al treilea, chiar dacă, cum puteam să ne așteptăm, diferențele scad oarecum. în sfîrșit, în condiția cu numai o repunere în discuție, progresele obținute dovedesc o stabilitate puternică.

Procedurile de conflict sociocognitiv propuse copiilor sînt așadar de o eficacitate remarcabilă. Din 59 de subiecți, 32 prezintă un progres la primul post-test, deși în nici un moment al experienței nu le-a fost oferit răspunsul corect (nici măcar un răspuns intermediar parțial corect). Mai mult, 28 din aceste progrese vor fi conservate în timpul celui de-al doilea post-test, iar 25 vor fi conservate în timpul celui de-al treilea.

174

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Totuși, dinamica complezenței în relația asimetrică cu adultul constituie un obstacol important pentru progresul cognitiv, cel puțin atunci cînd adultul prezintă un model incorect și chiar regresiv. Această experiență arată clar că pe măsură ce adultul explicitează situațiile pe care le propune în funcție de modelul său, relația asimetrică devine mai evidentă: pentru a relua o terminologie utilizată deja, vom spune că reglările din ce în ce mai relaționale și din ce în ce mai puțin „cognitive” înlocuiesc reglările de ordin cognitiv care numai ele singure pot să ducă la un progres. Adultul nu este unicul amenințat de un asemenea risc. Ne amintim că, în cea de-a doua

experiență, copiii CT prezentau un model corect, fără ca o soluție cognitivă să poată fi elaborată de către copilul CN, în cadrul unei relații asimetrice excluzându-l pe acesta de la elaborarea satului, împiedicând așadar conflictul sociocognitiv să cunoască o dezvoltare deplină.

Rămîne așadar o întrebare: cum poate să fie sursă de progrese cognitive o simplă repunere în discuție fără model, chiar și subiacent? Aceasta pare una dintre întrebările capcană puse de cei care ar fi tentați să reducă eficiența conflictului sociocognitiv la polul său pur cognitiv. Desigur, un răspuns definitiv nu este posibil. Putem totuși să schițăm unul: prin negarea sistematică a validității situațiilor realizate de către copil în cursul procedurii de conflict sociocognitiv, adultul îl determină pe acesta să se considere pe sine însuși (propriile sale răspunsuri) ca un model „negativ”, un model de normat pentru că este inadecvat. Soluția nu poate fi, pentru copilul astfel contrazis, cea de „a-și nega” comportările? Copilul ar putea așadar să fie determinat să inverseze sistematic raporturile stînga/dreapta și înainte/înapoi, ceea ce constituie soluția corectă la itemii complecși. Nu ar fi acesta motivul pentru care mai mult de jumătate dintre subiecții din această condiție realizează în timpul interacțiunii cel puțin un sat corect ?

Și în această eventualitate, reflecția cognitivă a copilului nu este independentă de condițiile sociale care o provoacă, o stimulează și o orientează. Copilul poate fi determinat să adopte un punct de vedere diferit, însă dinamica interindividuală l-ar face să ia poziție în raport cu propria sa producție. Acesta poate fi mai ales cazul cînd copilul lucrează, chiar și singur, în diferite poziții succesive, fiind determinat de către adult să considere simultan satele pe care le-a construit pornind de la aceste puncte de vedere diferite. Ar exista diferențe culturale cu privire la gradul în care copiii pot fi determinați să-și coordoneze punctele de vedere succesive (Mackie, 1980).

O altă dinamică socială intervine atunci cînd copilul, chiar lucrînd singur, trebuie să țină cont de schemele sociale. Este vorba de marcajul social, obiect al experiențelor următoare.

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

175

Experiența 7: marcajul social

Ultima experiență din capitoul anterior, relativă la conflictul sociocognitiv, a fost o ocazie de a discuta mai în detaliu și de a ilustra ideea centrală a concepției noastre despre marcajul social: am constatat că un conflict sociocognitiv se arată favorabil dezvoltării cognitive în măsura în care există o identitate între structura relațiilor adult - copil în situația experimentală și cea a relațiilor implicate în conservarea lungimilor inegale. În experiența prezentată în continuare, un asemenea marcaj va fi înruchipat direct în materialul experimental. În acest scop, materialului utilizat de obicei (casele dintr-un sat, o piscină sau un lac) îi va fi substituit în anumite condiții un material marcat prin semnificația sa socială: piscina (referențialul) va fi înlocuită prin catedra unei învățătoare și casele prin băncile elevilor. Dacă nu există a priori nici o relație socialmente necesară referitoare la materialul utilizat de obicei, dimpotrivă, pentru materialul nou există relații privilegiate rezultînd din raportul învățător - învățat: putem, într-adevăr, presupune că relațiile înainte/înapoi sînt deosebit de evidente în acest raport; oricare ar fi aceasta, poziția adoptată cel mai frecvent de către cadrul didactic îi permite în general acestuia de a stăpîni toate pozițiile copiilor, pentru că el poate să îi vadă pe toți fără dificultate. Copilul trebuie să efectueze transformări menținînd constant raportul spațial între indivizii marcați printr-o poziție determinată într-un raport social asimetric. Un asemenea marcaj social nu ar trebui să faciliteze apariția conflictelor sociocognitive ? Să vedem condițiile experimentale realizate pentru a verifica ipoteza.

Experiența

Nu vom reține pentru demonstrația noastră decît pe cei 42 de copii CN (care au prezentat la doi itemi complecși tradiționali ai pre-testului două performanțe de nivelul I), subiecții pentru care efectele variabilelor experimentale au fost presupuse ca fiind cele mai diferențiate. Din cei 42 de copii, 26 au participat la o interacțiune în grupuri de cîte doi și ceilalți 16 au lucrat individual în cursul unei faze experimentale. Fiecare dintre condiții, colectivă și individuală, era împărțită în funcție de o a doua variabilă: fie că subiecții (grupuri sau indivizi) lucrau asupra materialului obișnuit în timpul etapei experimentale (piscină și casele unui sat), fie asupra unui material marcat social (profesoară și elevi). Opt grupuri de cîte doi au participat la o condiție de întîlnire interindividuală „marcată” social, 5 grupuri în condiția colectivă cu materialul obișnuit (pe care-1 putem considera nemarcat social); din cei 16 subiecți din condiția de lucru individual, 9 au lucrat, în timpul fazei experimentale, cu un material marcat social și 7 cu materialul obișnuit.

OVJL-i/iLA ^1 DtSZ,VULiAK£ L.UU1M111VA

Procedura era similară cu cea utilizată de obicei. La aproape o săptămînă după pre-testul obișnuit, copiii treceau în una sau în cealaltă dintre condițiile experimentale, individuală sau colectivă, cu un material marcat social sau nu. După o săptămînă, un post-test permitea de a evalua nivelul cognitiv atins de către subiecți. Cei 42 de copii considerați au participat la toate fazele experimentale. Vîrsta lor medie este similară celei din experiențele precedente.

Condiția colectivă a fost aleasă după aceleași criterii ca și în experiența asupra marcajului social de la conservarea inegalității lungimilor. Ne reamintim că probabilitatea conflictului este foarte scăzută atunci cînd interacțiunile se referă la o asemenea probă. Pentru a introduce un conflict în pofida acesteia, am marcat social această sarcină, cerîndu-le copiilor să distribuie brățări de lungimi inegale experimentatorului și lor înșile. Au

apărut progrese semnificative. Principiul întâlnirilor colective este același pentru experiența de față : am ales o interacțiune (între subiecți CN) în principiu neconflictuală. Experiența 2 din capitolul de față ne-a pus în prezența unei asemenea condiții: într-adevăr, interacțiunea a doi subiecți CN situați amîndoi de aceeași parte nu determina decît puține conflicte și, plecînd de aici, puține progrese. Aceasta este deci situația care va fi reprodusă, ca atare, în condiția colectivă fără marcaj social. într-o condiție individuală, fără marcaj social, copiii vor efectua aceeași sarcină individual. Alte două condiții, una colectivă și cealaltă individuală, definite simetric, vor propune aceleași situații, însă cu privire la un alt material.

Să-l vedem pe acesta: în locul piscinei ca indicator al orientării satului, vom utiliza un pupitru (cu învățătoare) ca indicator al orientării sălii de clasă, în locul caselor de situat în raport cu piscina, vor fi pupitre (mici, cu cîte un elev la fiecare) care vor fi de situat în clasă „pentru ca învățătoarea să le poată vedea în același loc de la biroul său din această clasă (cea a experimentatorului) și în această clasă (cea realizată de către copil)”. Pupitrul învățătoarei fiind rectangular, am înlocuit pentru condiția fără marcaj pupitrul printr-o piscină din piese de construcție de aceeași formă și mărime. Să reamintim că acesta este materialul obișnuit utilizat în timpul pre-testelor și al post-testelor individuale.

Să observăm o diferență importantă : contrar experiențelor anterioare, una dintre părțile complementare locului ocupat de către pupitrul învățătoarei nu poate fi utilizată de către copil. Din motivul următor : marcajul social implicat de materialul „clasă de școală” ar trebui să împiedice copiii de a situa, cum o fac în mod curent atunci cînd sînt CN, un pupitru în această parte complementară. Din acest marcaj social rezultă o simplă imposibilitate. Dacă dorim echivalența condițiilor cu materialul nemarcat social, trebuia deci să generalizăm această imposibilitate ; am făcut-o situîndu-se pe cele două materiale o bandă colorată care îi împiedică pe copii să situeze o casă sau un pupitru în acest loc. Firește, ne putem aștepta ca imposibilitatea să introducă niște

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

177

conflicte pur intrasituaționale. Cel puțin procedeul are avantajul de a uniformiza o asemenea probabilitate. Aceasta va fi deci o comparație între condiții experimentale care, mai mult decît amplitudinea progreselor în sine, va fi de reținut.

Predicțiile experimentale se întemeiază în principal pe efectul marcajului social ca atare, care ar trebui să se traducă printr-o diferență globală între condiții cu și fără marcaj social, condițiile implicînd un asemenea marcaj trebuind să fie mai propice apariției progreselor. Pe de altă parte, putem să ne așteptăm la anumite grade de eficacitate în cele trei condiții experimentale: condiția colectivă cu marcaj ar trebui să fie cea mai eficace, condiția individuală fără marcaj ar trebui să fie mai puțin favorabilă dezvoltării cognitive, pe cînd condiția individuală cu marcaj ar trebui să fie intermediară între cele două condiții. Este dificil, în schimb, să facem o predicție asupra efectelor unei interacțiuni sociale fără marcaj. Rezultatele figurează în tabelul 6.13.

Tabelul 6.13. - Clasificarea subiecților în timpul primului post-test

CN

CP

CT

3	3	10
5	3	2
2	4	3
3	3	1

Grupuri, cu marcaja Grupuri, fără marcajb Indivizi, cu marcajc Indivizi, fără marcajd

Testul lui Jonckheere, condițiile a + c și b + d, z:2,154, p < 0,02; condițiile a și b, z: 1,874, p < 0,05; condițiile a și d, z: 1,687, p < 0,05; condițiile a, c și d, z:2,057, p < 0,02.

în ansamblu, ipoteza eficacității marcajului social este verificată: condițiile, individuală sau colectivă, implicînd un marcaj social întruchipat în material, sînt mai profitabile în cursul post-testului decît condițiile utilizînd materialul obișnuit. Totuși, acest efect este deosebit de puternic pentru condiția în care grupurile interacționau în prezența unui material cu semnificație socială; această condiție se deosebește, într-adevăr, în mod semnificativ de cele două condiții fără marcaj social, individuală și colectivă. Ea nu se deosebește totuși în mod semnificativ de condiția de travaliu individual asupra unui material marcat social. Ordinea prezisă a fost așadar pusă în evidență și subliniază că dacă marcajul social are un efect în sine, el este deosebit de propice dezvoltării cognitive atunci cînd este asociat unui travaliu colectiv.

Efectele structurante ale marcajului social în stăpînirea transformărilor spațiale au fost reluate în cadrul unei paradigme care opune un copil unui adult (De Paolis, Carugati, Erba, Mugny, 1981). în fiecare condiție, copiii se găseau într-un punct de vedere care îi determina să aplice soluția corectă (vezi experiența 4). în timpul etapei de interacțiune, care cuprindea 4 itemi cu 4 situații de efectuat, ei au fost confrunțați cu soluția incorectă a unui adult, un

178

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

complice al experimentatorului. Materialul era constituit din casele unui sat (condiție fără marcaj social) sau de

către elevii unei clase de școală (condiție cu marcaj social).

Ce va face copilul confruntat cu soluția incorectă a adultului? Se știe că o asemenea situație provoacă adesea răspunsuri de complezență din partea copilului (Carugati et al., 1980-1981; Mugny, de Paolis, Carugati, 1984). Totuși, asemenea răspunsuri ar trebui să fie mai rare atunci când marcajul social ajută copilul să-și mențină răspunsul corect față de cel al adultului, jucând rolul de suport social simbolic. În consecință, un asemenea conflict sociocognitiv ar trebui să ducă la o înțelegere mai bună a coordonărilor spațiale și la o generalizare a acestora în cursul probelor din post-test.

Rezultatele arată că în condiția fără marcaj social copiii opun cel mai puțin soluția lor soluției incorecte propuse de către adult și o reproduc chiar pe aceasta ca atare, în medie, la mai mult de 6 din 16 case de situat în timpul etapei experimentale. La post-test, rezultatele lor vor fi în mod semnificativ mai scăzute decât cele din condiția clasei de școală: în acest ultim caz, marcajul social al materialului utilizat în timpul interacțiunii a antrenat o superioritate a nivelurilor cognitive observate la un material nemarcat (satul).

Progresele copiilor în condiția cu marcaj social țin efectiv de reglarea conflictului cu adultul în timpul interacțiunii, din moment ce ei se opun mai adesea adultului, luând în calcul necesitatea socială de a conserva anumite relații spațiale privilegiate între elevi și învățătoare. Ei se angajează într-un conflict sociocognitiv cu răspunsurile acestuia și, contrar copiilor din condiția fără marcaj, în medie, ei nu fac dovadă de complezență decât pentru mai puțin de o situație din cele 16 pe care le au de realizat. Însă reglajul social introduce o corespondență între răspunsul corect și regula socială cerând să se conserve anumite relații spațiale într-un raport social ierarhizat: această corespondență permite o reglare cognitivă a conflictului cu adultul care trece printr-o restructurare a competențelor necesare pentru rezolvarea sarcinii. Acest studiu ilustrează rolul jucat de către marcaj, nu numai ca o condiție favorizând dezvoltarea cognitivă, ci și ca instrument oferind copilului un suport social simbolic pentru opoziția sa față de o soluție incorectă propusă de către un adult.

Experiența 8: marcajul social și saliența normei

Rezultatele experiențelor anterioare subliniază posibilitatea de a introduce dinamicile sociale în raporturile cognitive pe care un individ le întreține cu obiectele, nu numai prin dinamica proprie întâlnirilor interindividuale directe (cum era cazul în experiențele asupra conflictului sociocognitiv fără marcaj), ci și prin introducerea, la nivel simbolic, a normelor sociale preexistente

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

179

interacțiunii. Prin marcajul social, aceste norme sînt făcute saliente și puse în corespondență cu reglările de ordin cognitiv necesare pentru elaborarea raționamentelor pe care copilul nu le efectuează asupra obiectelor nemarcate social. Un alt studiu arată că efectele marcajului social sînt și mai accentuate atunci când conținutul acestor norme devine salient. El a verificat și ipoteza după care marcajul social, ca mecanism inductor al conflictului sociocognitiv, trebuie să poată opera chiar în condiție de lucru individual (cf. De Paolis, Doise și Mugny, 1987). Ipoteza generală aflată la baza acestei experiențe (Mugny, De Paolis, Renzetti, Bortoluzzi, Carugati, 1988) este următoarea. Pentru ca o semnificație socială introdusă într-o sarcină cognitivă complexă să-i permită copilului construirea unui instrument sociocognitiv mai dezvoltat, copilul trebuie să poată recunoaște că situația reprezentată în sarcină este generată de o normă socială, ceea ce nu ar asigura automat o simplă „utilizare” socială a sarcinii. Altfel spus, norma trebuie nu numai să fie implicită dispozitivului experimental, este important și ca respectivul copil să o recunoască în mod explicit și să-i poată găsi modalități concrete de aplicare.

Această ipoteză generală poate fi studiată introducîndu-se, ca marcaj simbolic constant al materialului (în ocurență, sarcina reprezintă o sală de clasă), variabile susceptibile de a face explicite aspectele normative implicate sau, dacă vrem, „necesitatea lor socială”. Vom reține pentru demonstrația noastră manevrarea destinată să facă mai explicit decât în experiențele precedente faptul că poziționarea elevilor față de învățătoare pe suporturile-model (și de copie pe care copilul trebuie să-l realizeze) nu era întâmplătoare, ci reglată de atitudinea elevilor din clasă. Experimentatorul deosebea, într-adevăr, în condițiile cu explicitarea regulii, copiii cei mai disciplinați de cei mai indisciplinați, stabilind o legătură între atitudinea lor în clasă și poziția pe care învățătoarea le-o stabilește în clasă, așezîndu-i deci explicit pe suportul --model după acest parametru. În condițiile fără explicitarea regulii sociale, clasa era aranjată ca de obicei, fără a furniza subiecților un criteriu care să legitimeze decizia luată de către învățătoare de a atribui fiecărui elev un loc sau altul. Potrivit predicției, condițiile cu explicitare ar trebui să permită mai mult copilului de a profita de indicii oferiți de marcajul social, nu numai pentru a reuși o performanță mai bună în cursul etapei experimentale, ci și pentru a ameliora performanța sa cognitivă individuală în cursul post-testului, care se sprijină pe un material nemarcat social. Studiul s-a referit la 69 de copii de ambele sexe, reținuți pentru faza experimentală pornind de la un eșantion mai larg supus la un pre-test individual (testul utîlîzînd o sarcină de transferare spațială privitoare la un sat). Copiii participanți la etapa experimentală prezentau la pre-test strategii fie de nivelul „compensare nulă” (CN), fie de nivelul intermediar „compensare parțială” (CP), după criteriile uzuale în această paradigmă, și excluzînd subiecții

decît performanța cea mai bună elaborată de fiecare subiect.

Să considerăm mai întâi nivelul cognitiv al celei mai bune performanțe realizate la cei trei itemi din faza experimentală, după care subiecții erau CN sau CP în cursul pre-testului. Se constată că din cei 49 CN, 8 rămîn la nivelul CN, 14 progresează la nivelul CP și 27 ating nivelul CT. Cvasitotalitatea celor 20 de subiecți CP (în afară de 3) devin de la început CT. Altfel spus, ca și în alte experiențe, subiecții intermediari profită în mod autonom de diferite situații de învățare pe care le propunem, după un model de progres ducînd de la interdependență la autonomie (cf. capitolul 3).

Cu scopul de a sprijini ipotezele noastre, nu vom lua în considerare decît pe cei 49 de subiecți inițial CN, care pot să fie sensibili la diferite situații sociocognitive. Tabelul 6.14. oferă nivelul celei mai bune performanțe realizate de ei în timpul post-testului. Notăm că diferența dintre prezența și absența unei reguli explicite este semnificativă, explicitarea regulii antrenînd, cum am prevăzut, performanțe mai bune.

Tabelul 6.14. - Clasificarea subiecților în timpul post-testului

Explicitare

Fără (n = 24)

Cu (n = 25)

Testul lui Jonckheere: $z: 2,204$, $p < 0,02$.

În această experiență au fost introduse modalități prin care copiii sînt determinați să recunoască și să reconstituie prezența unei reglări sociale a raporturilor spațiale care, contrazicînd strategia lor cognitivă inițială de rezolvare a sarcinii, îi face să reconsidere dimensiunile aflate în joc, pînă la a obține progrese în cursul unui post-test unde sarcina cognitivă nu mai este marcată social, dovada a unei dezvoltări autentice. Rezultatele arată că marcajul social are cu atît mai mult efectele benefice pe care i le atribuim cu cît acționează explicit în cazul subiectului, cu cît este subiectiv construit ca atare, pe scurt, cu cît marcajul social este făcut mai „inteligibil” (Finn, 1985).

Alte experiențe au ținut să răspundă unor explicații alternative la noțiunea de marcaj social. Acestea se referă îndeosebi la aspectul mai puțin abstract, mai antrenant sau mai familiar al situațiilor experimentale cu materialul clasei de școală, în comparație cu cele prezentînd situația unor raporturi abstracte și mai puțin antrenante, în ocurență, cele dintre casele unui sat. Logica subiacentă a unei părți din aceste explicații alternative este de fapt valabilă, în măsura în care reprezentarea unei situații sociale face consemnele experimentale mai inteligibile (Donaldson, 1978 : Fiun, 1979): studiul precedent constituie, de altfel, un exemplu indirect în acest sens. Nu este mai puțin

CN	CP	CT
7	14	3
4	10	11

COORDONAREA PUNCTELOR DE VEDERE

181

adevărat că efectele marcajului țin de reprezentarea unor relații sociale specifice, pertinente pentru operațiile cognitive implicate în sarcină, și nu numai de o înțelegere mai bună a consemnului și a sarcinii experimentale. Acesta este motivul pentru care în mai multe experiențe (cf. De Paolis, Doise, Mugny, 1987, 35-37), situația de clasă a fost comparată cu situațiile familiare, dar implicînd reglări sociale mai puțin puternice. În ocurență, era vorba de un grup de personaje uitîndu-se la televizor, indivizi pozînd în fața unui fotograf, sau de membrii unei orchestre așezați înaintea dirijorului lor, situație simbo-lizînd reglări puternice însă mai puțin pertinente pentru copii. De fiecare dată, situația de clasă a dus la soluțiile cognitive cele mai avansate. Altfel spus, noțiunea de familiaritate nu epuizează explicațiile marcajului social.

Experiența 9: orientarea ca semnificație socială

Un alt factor semnificativ în procesul de opunere dintre soluția de care copiii dispun la un moment dat și configurația care se impune în funcție de normele sociale reprezentate îl constituie orientarea. Astfel, Girotto (1987a, experiența 1) a realizat situații de interacțiune în care fiecare copil era confruntat cu un adult, un complice al experimentatorului, care propunea propria sa copie a clasei (un învățător și patru elevi), înainte de a-l determina pe copil să-și propună soluția. Ca în mai multe studii anterioare, subiecții erau toți în poziția din care aveau acces la soluția corectă fără nici o problemă (simpla rotație de 90° ; vezi experiența 4). Într-o primă condiție, complicele producea o clasă complet corectă, din punctul de vedere al situării elevilor și al orientării lor față de învățător. Într-o a doua condiție, situările erau corecte, dar nu și orientarea elevilor, așezați în spatele învățătorului, adică în mod incompatibil cu obiceiurile general recunoscute într-o clasă de școală. Într-o a treia condiție, situările erau incorecte (corespunzînd din punctul de vedere al adultului unei simple rotații cu 90°), orientarea fiind totuși „corectă”, deci compatibilă cu obiceiurile. Într-o ultimă condiție, situările și orientarea erau incorecte. Tabelul 6.15 oferă frecvențele progreselor la post-test în diferite condiții experimentale.

Tabelul 6.15. - Numărul progreselor la post-test (n între paranteze; după Girotto, 1987a)

Orientare corectă Orientare greșită Situații corecte Situații incorecte Testul lui Jonckheere (orientare): $z: 3,95$, $p < 0,01$.

Rezultatele au arătat că subiecții, pentru care soluția corectă apare evidentă datorită poziției lor față de dispozitivul experimental, au tendința de a se arăta mai complezenți în privința propoziției (incorecte) a adultului dacă norma

8(15)	14 (14)
5(14)	11 (13)

182 PSIHLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

socială nu este încălcată decât la nivelul situațiilor, pentru ca orientarea elementelor (băncile din clasa de elevi) să fie coerentă cu norma. În privința post-testului, apare un efect simplu al „erorii” de orientare (c/. tabelul 6.15.). Altfel spus, o configurație perceptivă ce nu se opune normei după care copiii și învățătoarea trebuie să se vadă reciproc produce mai puține conflicte și deci mai puține progrese la post-test, chiar dacă raporturile spațiale dintre elevi nu au fost respectate. Orientarea joacă probabil un rol important pentru că ea reprezintă un indicator deosebit de vizibil sau inteligibil al marcajului social, care arată în chip crucial că o normă socială pertinentă este contrazisă.

Această ultimă experiență arată într-adevăr că situația conflictuală indusă de către marcajul social în situațiile de interacțiune adult-copil își găsește un punct de sprijin important în orientarea funcțională a elementelor. În această experiență, care introduce pentru fiecare condiție același marcaj social, orientarea personajelor (elevi și învățătoare) face parte integrantă din norma socială reprezentată, iar încălcarea normei de către complicele experimentatorului determină copilul să-și repună în cauză propria strategie de rezolvare și să raționeze asupra dimensiunilor puse în joc în reconstruirea punctului de vedere al celuilalt.

Explicația cea mai coerentă a tuturor rezultatelor prezentate în acest capitol pare să fie, într-adevăr, cea a conflictului sociocognitiv. Acesta este evident nu numai în privința interacțiunilor sociale introducând divergențe între punctele de vedere, ci și în privința marcajului social, care este introdus prin diferența dintre, pe de o parte, soluția sugerată de către reglările sau normele sociale și, pe de altă parte, soluția cognitivă corespunzătoare strategiilor cognitive preoperatorii utilizate de către copiii participanți la experiențe, sau sugerate de către complicele experimentatorului care propune o soluție incorectă.

Raționamentul formal: noi perspective

Cercetările prezentate în capitolele anterioare se refereau la dezvoltarea socială a gândirii operatorii, chiar dacă, după cum am arătat-o în primele două capitole, obiectivul teoriei noastre nu se limitează la explicarea apariției structurilor operatorii în sensul piagetian. Colegii au înțeles bine acest lucru atunci când, precum Roux și Gilly (1984; vezi și Gilly și Roux, 1988), au utilizat ipoteza noastră asupra marcajului social pentru a analiza geneza raționamentelor de tip formal. Utilizând regulile de prioritate tradiționale în actul de a saluta (bărbații luând inițiativa în raport cu femeile, iar persoanele mai tinere în raport cu cele mai în vârstă, independent de sex), Roux și Gilly ajung să actualizeze, la trei categorii de vârstă, un ansamblu de reguli de decizie de natură socială a căror structură se generalizează apoi asupra unui material nesocial, diferențiat după două criterii (de exemplu, două forme și trei culori), ambele având aceeași importanță.

În raport cu cercetările mai „tradiționale” comparând performanțele individuale și colective în funcție de resursele aduse grupurilor de către diferiți membri (cf. Davis și Stasson, 1988 ; Laughlin și Jaccard, 1975 ; Laughlin și Sweeney, 1977), asemenea studii introduc, o nouă abordare în explicarea construcției sociale a raționamentelor mai complexe. Pentru a ilustra relevanța actuală a acestei abordări, acest capitol va prezenta două direcții de cercetare în domeniul raționamentului formal, una recurgând la conceptul de scheme pragmatice, cealaltă bazându-se pe teoria elaborării conflictului în domeniul influenței sociale. De fapt, cele două direcții de cercetare pot fi puse în relație cu ipotezele marcajului social și, respectiv, ale conflictului sociocognitiv.

7.1. Scheme pragmatice și raționament condițional

În versiunea de acum clasică a sarcinii de selecție a lui Wason (1966), sînt aliniate patru cartonașe în fața subiectului. Pe două dintre aceste cartonașe figurează literele E și K, iar pe celelalte două cifrele 4 și 7. Subiecții sînt

184 PSIHLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

informați că fiecare cartonaș are o literă pe o parte și o cifră pe cealaltă. Sarcina lor este de a indica pe care dintre aceste cartonașe trebuie să îl întoarcă pentru a verifica dacă următoarea regulă este adevărată: „Dacă un cartonaș are o vocală pe o parte, el are o cifră pară pe cealaltă”. Majoritatea subiecților vor să întoarcă acel cartonaș conținând litera E și pe cea cu cifra 4. Prima alegere este adecvată, întrucît dacă pe cealaltă parte s-ar afla o cifră impară, am putea să conchidem că regula este falsă. Cea de-a doua alegere nu este potrivită, deoarece o vocală sau o consoană pot la fel de bine să se găsească de cealaltă parte a cartonașului purtînd cifra 4, fără ca aceasta să afecteze veracitatea regulii. În schimb, cartonașul cu cifra 7 pe verso poate să aducă o altă informație decisivă, deoarece dacă aici s-ar afla o vocală, regula ar fi contrazisă, în timp ce în cazul apariției unei consoane nu ar fi posibil acest lucru.

În termenii logicii condiționale, regula poate fi scrisă : dacă p atunci q. Pentru a verifica dacă regula este adevărată, trebuie să verificăm dacă îl aflăm pe q atunci cînd există p, și pe non-p atunci cînd există non-q. A ne ocupa numai de p și q evidențiază un biais de confirmare, în detrimentul unei strategii susceptibile de a asigura descoperirea de eventuale excepții infirmînd regula. În general, la cartonașele lui Wason, numai între 10% și 20% dintre subiecții adulți aleg în același timp p și non-q și se limitează la această alegere.

Nu vom prezenta aici o examinare a diferitelor explicații avansate pentru a da socoteală de acest biais de confirmare (cf. Sperber, Cară și Girotto, 1995). Pare mai important să subliniem în ce măsură sînt adoptate

strategiile mai adecvate atunci cînd se modifică semnificațiile implicate în alegeri. Astfel, Johnson-Laird, Legrenzi și Sonino-Legrenzi (1972) au formulat o sarcină în care majoritatea subiecților efectuau alegeri corecte. Pentru a înțelege specificul acesteia, trebuie să luăm în considerare regulile de francare ale corespondenței din Italia acelor ani. Plicurile închise trebuiau să aibă un timbru de 50 de lire, pe cînd plicurile deschise, conținînd imprimare, nu trebuiau să fie francate decît de 40 de lire. În fața subiecților, experimentatorii etalau patru plicuri. Două dintre ele erau puse pe dos, unul fiind închis, iar celălalt deschis. Celelalte prezentau partea adresei, cu o timbrare de 50 sau 40 de lire. Subiecții trebuiau să joace rolul funcționarului de la poștă și să verifice dacă expeditorii au respectat regula : „Dacă un plic este închis, atunci este necesară o francare de 50 de lire”. Aproape 90% dintre subiecți au înapoiat plicul închis, ca și plicul francat de 40 de lire. Altfel spus, subiecții se arată foarte pricepuți în detectarea eventualelor trișori. De altfel, nu era necesar ca subiecții să trăiască în Italia pentru a reuși la proba cu tarifele poștale italiene : era suficient ca ei să fie familiarizați cu un sistem de francare dublă. Aceste rezultate au fost obținute și cu alte reguli, precum cea utilizată de către Griggs și Cox (1982): „Dacă bem bere într-o instituție publică, atunci

RAȚIONAMENTUL FORMAL: NOI PERSPECTIVE

185

trebuie să avem mai mult de 18 ani”. În acest caz cartonașele figurau o persoană care bea bere (p), o altă persoană care consuma Coca-Cola (non-p), o persoană de 19 ani (q) și alta de 15 ani (non-q).

Cheng și Holyoak (1985, 397) generalizează rezultatele în modul următor : pentru ca acest tip de raționament condițional să fie reușit, ar fi suficient să activăm ideile generale de obligație și de permisiune, independent de conținutul implicat. Propozițiile de bază, denumite scheme pragmatice, care i-ar ajuta pe subiecți să rezolve sarcini precum cea a plicurilor sau a controlului în debitul băuturilor, ar fi următoarele patru reguli:

Regula 1 : dacă acțiunea este întreprinsă, trebuie să fie îndeplinită o condiție prealabilă;

Regula 2 : dacă acțiunea nu este întreprinsă, condiția prealabilă nu trebuie să fie îndeplinită;

Regula 3 : dacă este îndeplinită condiția prealabilă, acțiunea poate să fie întreprinsă;

Regula 4 : dacă nu este îndeplinită condiția prealabilă, acțiunea nu poate să fie întreprinsă.

Astfel, într-o experiență subiecții au de rezolvat probleme de tip abstract: „Dacă cineva vrea să realizeze pe A, este necesar să satisfacă mai întîi condiția P”. Asemenea probleme necesită scheme ale obligației sau ale permisiunii formulate într-o manieră generală, fără a evoca obligații sau permisiuni particulare. În prezența acestor scheme generale, 60% dintre subiecți reușesc să realizeze sarcina, ceea ce reprezintă mai mult decît cei 20 % dintre subiecții care, în cel mai bun caz, reușeau sarcina abstractă a selectării cartonașelor.

Aspectele dezvoltării în raționamentul condițional

În mai multe studii, Girotto (1987 b) utilizează o altă metodă pentru a activa schemele de obligație și de permisiune. Scopul experiențelor sale este de a arăta că și copiii pot să raționeze corect cînd asemenea scheme sînt activate, chiar și în situații imaginare. Autorul presupune că copiii sînt familiarizați cu principiul acestor scheme și că este suficient să le evoce într-o manieră verosimilă pentru ca ei să poată să le utilizeze într-o situație nouă. Cu ajutorul jucăriilor sau al imaginilor de pe ecranul unui ordinator portabil, experimentatorul prezenta, de exemplu, un stup de albine, unele în interior și altele în afară. Regula utilizată era, s-ar spune, edictată de către regina albinelor și regula șederea albinelor în afara stupului: era interzis pentru albinele care făceau zgomot să părăsească stupul. Dacă este vorba, în mod evident, de o situație pe care copiii nu au avut ocazia să o trăiască personal, ei au trăit desigur situații asemănătoare de reguli condiționale.

Să descriem cu cîteva amănunte una dintre cercetările lui Girotto, utilizînd scenariul albinelor. La ea au participat copii între 9 și 10 ani, adolescenți între

186

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

14 și 15 ani și adulți, studenți de la universitate. Au fost utilizate trei versiuni ale aceleiași reguli cu privire la albinele care fac zgomot. O primă versiune implica o justificare a regulii: „Toate albinele care fac zgomot trebuie să rămînă în stup”, regina albinelor stabilind această regulă pentru a evita ca albinele bîzîitoare să fie prinse de către păsările care mănîncă albine din afara stupului. Subiecții trebuiau să-și imagineze că sînt însărcinați de către regină să controleze respectarea regulii.

O a doua versiune relua aceeași obligație, fără a fi avansată vreo justificare. O a treia versiune, singura propusă adulților, consta într-un enunț arbitrar : „Toate albinele care fac zgomot sînt în stup”, subiecții trebuind să se comporte întrucîtva ca niște naturaliști care studiază comportamentul albinelor.

Un dispozitiv informatic permitea de a reprezenta schematic pe ecranul ordinatorului un stup cu niște albine aflate unele în interior, celelalte în exterior. Cu ajutorul unui creion optic, subiecții puteau să atingă albinele care în cursul acestui contact fie rămîneau tăcute, fie bîzîiau. O dată familiarizați cu dispozitivul și cu regula de controlat, subiecții răspundeau mai întîi la întrebarea: „Pentru a ști dacă regula este respectată, ce albine este necesar să controlăm, pe cele din interior, pe cele din exterior sau pe toate albinele ? ”. Apoi ei trebuiau să recurgă la controlul propriu-zis cu ajutorul unui creion optic. Consemnul preciza că ei aveau tot timpul la dispoziție pentru a ajunge la o concluzie, însă că era necesar să se evite controlurile inutile. În sfîrșit, erau întrebați dacă ei credeau că regula a fost respectată.

Proba era repetată cu aceeași versiune a regulii, însă cu un alt stup. Totuși exista o diferență între cele două

situații: în cursul primei sarcini, toate albinele aflate în afară erau tăcute, pe cînd în cursul celei de-a doua, experimentatorul aranja ca albina a patra și cea de-a șaptea controlate în exteriorul stupului să emită un bîzîit. Răspunsurile la întrebarea anticipatoare (pe care albine este necesar să le controlăm ?) la cele două probe fiind strîns legate, tabelul 7.1. indică numărul de subiecți care au răspuns corect la două probe că era nevoie să verifice numai albinele din exterior.

Tabelul 7.1. - Numărul de subiecți care oferă anticipări corecte (după Girotto, 1987 b, experiența 2)

9-10 ani

n: 18

14-15 ani

n: 20

Adulți

n: 22

Reguli: Cu justificare Fără justificare Enunț arbitrar

Se observă o diferență netă între anticipările dintr-o situație de regulă cu justificare și cele din celelalte două condiții. Majoritatea tinerilor reușesc în

14	14	-
3	5	-
1	1	2

RAȚIONAMENTUL FORMAL: NOI PERSPECTIVE

187

prima situație, pe cînd marea majoritate a subiecților se înșală, chiar și adulții, cînd este vorba de un anunț arbitrar, performanțele copiilor în situația cu regulă, însă fără justificare, nefiind deloc mai bune. Condiția de enunț arbitrar, care nu evocă schema regulii, prezintă rezultate analoage celor de la proba clasică a selectării cartonașelor.

Tabelul 7.2. prezintă rezultatele pentru strategiile aplicate în cursul controalelor efective. Chiar dacă apar cîteva diferențe între prima și a doua probă în privința numărului de subiecți care, ca urmare a unei anticipări corecte, nu controlează decît albinele aflate în exterior, aceste rezultate confirmă prezența unui efect puternic datorat naturii regulii. În special la subiecții de 14-15 ani, în condiția de regulă justificată mai mulți subiecți opreau cercetarea abaterilor de la regulă începînd din momentul în care aceasta a fost infirmată de către un contr a-exemplu.

Tabelul 7.2. - Numărul subiecților care adoptă o strategie corectă în cursul verificărilor efective pentru prima (I) și a doua probă (II).

între paranteze, numărul de subiecți care, la proba a II-a, s-au oprit după primul contra-exemplu (după Girotto, 1987b, experiența 2)

9-10 ani

14-15 ani

Adulți

n: 18

n: 20

n: 22

I

II

I

II

I

I

I

14	15(6)	15	18 (14)		-
3	6(3)	6	7(5)		-
1	4(3)	4	2(2)	2	11 (10)

Reguli:

Cu justificare Fără justificare Enunț arbitrar

Pentru Girotto, Gilly, Blaye și Light (1989), asemenea rezultate infirmă concepțiile care pun accentul pe diferențele dintre gîndirea formală și gîndirea preformală, datorită faptului că operațiile logice implicate de regulile cu sau fără justificare ar fi aceleași. Totuși, primele sînt realizate de către copiii care nu au atins încă stadiul gîndirii formale, pe cînd ultimele nu sînt așa. Totul depinde, de fapt, de plauzibilitatea justificării furnizate de către experimentator sau găsite de copiii înșiși. Astfel, regula „Dacă o mașină merge cu peste 100 km pe oră, ea trebuie să aibă o culoare fluorescentă”, inventată pe de-a-ntregul provoacă numeroase răspunsuri bune atît în absența, cît și în prezența justificării după care „guvernul a hotărît astfel pentru că mașinile cu viteză mare trebuie să fie vizibile de departe; într-adevăr, caroseria fluorescentă este o măsură de securitate”. Mulți copiii erau capabili să găsească singuri o asemenea justificare și utilizau o bună strategie de verificare a regulii. Nu acesta era cazul cînd regula se enunța: „Dacă o mașină merge cu mai puțin de 100 km pe oră, ea trebuie să fie de culoare fluorescentă”. În prezența acestei reguli de neînțeles, se observă chiar o sporire a alegerilor non-p, în situația verificării mașinilor care merg cu peste 100 km la oră.

o luiuă idA. 'dioună dOd2 dp uifnd po disd nvi jmoos pava" -ibs joțiAap joibîbaui un ajigo ap Binoțg Baunisiuiojd Bț Bjajaj as ajBiuiupadxa ițîip -uoo apipsjip ui BjBzțijn Bțnga-a "aiBAoapB apiuaureuoiBj BOBOAOjd n țBpos IusSb inun npdojd JBțnoțiJBd țnAiaoaiqo eo puig BțBjauaS Baspi 'ațBpos ițîbuus ui

Dacă în ansamblu datele verifică aceste predicții, ele arată și un comportament deosebit al subiecților în condiția promisiunii cu scop egoist. Cum ne-am așteptat, mai multe alegeri se refereau la fișele „fără bomboană” și „10 puncte”. Totuși numai 22% dintre subiecții din această condiție aleg numai aceste fișe, numeroși subiecți alegând fișa „bomboană”, ceea ce poate să semnifice o anumită tendință de a verifica dacă bomboanele au fost bine

distribuite celor care merită și nu delegatului sau unuia dintre apropiații

18	3	2	15
13	15	16	5
17	12	15	15

190 PSIHLOGIE SOCIALA ȘI DEZVOLTARE COGNITIVA

săi. Experiența arată că același drept acordat individului poate să provoace raționamente diferite după interesele variate ale altor indivizi care intervin în situație.

7.2. Conflict sociocognitiv și raționament inductiv

Un alt ansamblu de cercetări urmărește o articulare între psihologia socială și psihologia raționamentului (cf. Butera, 1995; Legrenzi și Legrenzi, 1991, 1994), arătându-se cum dinamicile conflictului sociocognitiv influențează raționamentul formal. Aceste lucrări pleacă îndeosebi de la constatarea că în marea lor majoritate indivizii utilizează confirmarea în punerea la încercare a ipotezelor, mai degrabă decât infirmarea, și mai mult diagnosticul (cf. McDonald, 1990). Studiile au încercat, desigur, să determine motivele acestui fenomen tratându-l ca o eroare sistematică de raționare. Aceasta ar fi datorată particularităților sistemului cognitiv, care ar proba dificultatea de a trata informațiile prin negare (cf. Evans, 1989), sau sistemului motivațional, care nu ar recunoaște utilitatea infirmării (cf. Mynatt, Doherty și Tweney, 1978). O altă ipoteză, propriu-zis psihosocială, este aceea că situații sociale deosebite ar corespunde proceselor cognitive specifice și că bias-unle de raționare descrise în literatură corespund în realitate unor funcționări determinate social (Butera, Mugny, 1992). Astfel putem să considerăm că confirmarea ar corespunde menținerii unei norme stabilite (în ocurență, a ipotezei formulate) și că înlocuirea acestei ipoteze pune probleme. În acest mod stabilim o paralelă cu fenomenul conformității (cf. Mugny, Oberle și Baeuvois, 1995), care constă în imposibilitatea socială de a devia de la norma dominantă. Așadar, o predicție este că o sursă de influență introduce o puternică presiune a consensului ar activa procesele cognitive centrate asupra răspunsului majoritar sau dominant, inducând atitudinea de confirmare. În același timp, infirmarea a fost conceptualizată ca o strategie de control care presupune luarea în considerare, în afara ipotezei proprii, cel puțin a unei ipoteze alternative (Gorman și Carlson, 1989). Ea ar constitui astfel o strategie necesitând decentrarea unei poziții unice și luarea în considerare a alternativei, însă în ce condiții ? S-a arătat de mai multe ori că sursele minoritare sau cu statut inferior pot să inducă luarea în considerare a alternativelor (Nemeth, 1987) și să obțină o influență pe parcursul unui proces de decentrare (Huguet, Mugny și Perez, 1991-1992). O altă predicție este așadar că față de o sursă fără statut dominant, ar trebui să observăm o utilizare sporită a infirmării.

Paradigma pusă la punct pentru a testa aceste idei (Legrenzi, Butera, Mugny, Perez, 1991) utilizează una dintre sarcinile clasice utilizate pentru a studia procesul de raționament inductiv și a simula raționamentul științific (Wason, 1960). Subiecții au de descoperit regula „corectă” (decisă de către

RAȚIONAMENTUL FORMAL : NOI PERSPECTIVE

191

experimentator; „orice număr de 2 cifre”) cu care un triplet de numere (de ex. 2-4-6) este compatibil. Un bias apare sistematic atunci când subiecții au de propus un triplet pentru a controla validitatea ipotezei lor. În pofida valorii de diagnostic a strategiilor de infirmare din această sarcină, confirmarea este utilizată în cea mai mare parte în acest tip de sarcini. De exemplu, subiecții care cred că regula este „numere pare care cresc cu 2 unități” propun 6-8-10, ceea ce este compatibil cu regula experimentatorului, însă nu permite subiectului să descopere că propria sa regulă este prea specifică și deci incorectă.

Două prime studii (cf. Butera, Legrenzi, Mugny și Perez, 1991-1992) au arătat că la nivelul ipotezei formulate, subiecții consideră ipoteza unei surse majoritare ca un aport de informație, din moment ce ea este reluată frecvent în regula propusă de ei. Când sursa este minoritară, subiecții formulează mai multe reguli inedite, semne ale unei decentrări. În ceea ce privește punerea la încercare a ipotezelor, se observă o sporire a utilizării infirmării semnificativ mai importantă la subiecții confrunțați cu o sursă minoritară. Aceste rezultate sprijină ideea potrivit căreia confirmarea ar fi tipică mai mult confruntării surselor cu statut înalt, pe când infirmarea ar caracteriza confruntarea surselor cu statut scăzut.

Influență socială și reprezentare a sarcinii

O altă cercetare (cf. Butera, Mugny, Legrenzi și Perez, 1996) a testat o ipoteză explicativă cu privire la dubla dinamică în termeni de reprezentare a sarcinii (cf. Abric, 1996). Confirmarea ar fi tipică pentru confruntarea majorităților în măsura în care acestea ar induce o presiune pentru a nu admite decât un singur și unic răspuns, pe când infirmarea ar fi tipică pentru confruntarea cu minoritățile în măsura în care acestea din urmă ar induce deschiderea spre alternativă.

Au fost prezentate două probleme referitoare la organizarea călătoriilor turistice printr-o agenție care propune o formulă „vizitați trei orașe”. Era vorba de a găsi regula ce subîntinde tripletul format de orașele cele mai preferate de către clienți (Geneva, Lausanne și Lucerna), în ideea de a programa călătoria în care se vizitează trei orașe având același succes la clienți ca și cele din tripletul inițial. Subiecții erau informați că angajații agenției credeau că regula era „trei orașe elvețiene”. Se propunea și un triplet de orașe pe care angajații agenției au decis să-l supună la un sondaj făcut pentru a controla dacă regula lor era bună. Subiecții trebuiau la rândul lor să

rezolve cele două aspecte ale problemei. Mai întâi, ei defineau criteriul care, după ei, explică alegerea clienților agenției, alegându-și printre cei doi propuși în chestionar (criteriul sursei și un alt criteriu : orașele de pe marginea apei).

Apoi, ei trebuiau să testeze validitatea ipotezei lor, desemnând un triplet de orașe dintre cele patru propuse :

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

- un triplet compatibil cu cele două criterii prezentate (trei orașe elvețiene și pe malul apei);
 - un triplet infirmator al primului criteriu și confirmator al celui de-al doilea (toate orașele care nu erau elvețiene, ci erau toate pe malul apei);
 - un triplet confirmator al primului criteriu și infirmator al celui de-al doilea (toate orașele care nu erau pe malul apei, ci erau toate elvețiene);
 - un triplet infirmator al ambelelor criterii prezentate (cele trei orașe nu erau nici elvețiene, nici pe malul apei).
- Astfel, subiecții dispuneau de două triplete pentru a confirma și de două triplete pentru a infirma criteriul ales, oricare ar fi fost alegerea lor specifică. La sfârșitul fiecăreia dintre cele două probleme, subiecții erau întrebați ce alt triplet ar fi propus dacă ar fi putut să utilizeze un al doilea. Să notăm că subiecții erau dotați cu o hartă geografică, cu scopul de a îndepărta orice dificultate datorată necunoașterii locurilor.

Planul experimental cuprindea două variabile. Prima operaționalizează natura sursei: ipoteza și tripletul propus erau atribuite fie majorității, fie unei minorități de angajați ai agenției de voiaj. Cea de-a doua se referă la reprezentarea sarcinii: pentru a induce o reprezentare a unicității, subiecții erau informați că exista o singură soluție corectă posibilă a problemei; pentru a induce o reprezentare a pluralității, subiecții erau înștiințați că existau mai multe soluții corecte posibile.

Cu scopul de a măsura adecvarea ipotezelor subiecților cu cele ale sursei, a fost calculat un indice al imitației, care arată de câte ori subiecții au reluat criteriul oferit de către sursă. La cele două probleme, indicele variază așadar între 0 și 2. Indicele de infirmare arată de câte ori subiecții au practicat infirmarea; acest indice variind între 0 și 4, din moment ce în cele două probleme subiecții puteau să propună pe rând două triplete pentru a-și testa ipoteza lor. Tabelul 7.4. oferă mediile celor doi indici pentru cele patru condiții experimentale.

Tabelul 7.4. - Mediile indicelui de imitație și a indicelui de infirmare (după Butera et. al., 1996)

Majoritate

Unicitate Pluralitate

Minoritate

Unicitate Pluralitate

1,74	0,74	0,78	0,32
0,31	1,26	0,98	2,97

Imitație Infirmare

Pentru indicele de imitație, analiza variației arată că cele două efecte simple sînt semnificative : se imită mai mult majoritatea decît minoritatea, și mai mult atunci cînd ne așteptăm la un singur răspuns corect decît la mai multe, toate condițiile comparabile avînd diferențe semnificative între ele (de cel puțin $p < 0,02$). Imitația este, de departe, mai frecventă atunci cînd coincid

RAȚIONAMENTUL FORMAI; NOI PERSPECTIVE

193

natura majoritară a sursei și reprezentarea sarcinii în termeni de unicitate. Pentru indicele de infirmare efectele se inversează, cele două efecte simple fiind semnificative: se infirmă mai mult față de minoritate decît față de majoritate, și mai mult cînd ne așteptăm la mai multe răspunsuri corecte posibile decît numai la unul, toate condițiile comparabile fiind diferite semnificativ între ele (cu cel puțin $p < 0,01$). Infirmarea este evident mai frecventă atunci cînd coincid natura minoritară a sursei și reprezentarea sarcinii în termeni de pluralitate.

Aceste rezultate arată că față de majoritate, reprezentarea sarcinii în termenii unui singur răspuns posibil induce funcționări convergente, care se manifestă prin reluarea aproape exclusivă a ipotezei de la sursă și prin confirmarea sa sistematică. În schimb, apare un constructivism atunci cînd sursa minoritară operează în cadrul unei reprezentări a sarcinii ca admitînd mai multe soluții posibile, din moment ce apar mai multe reguli inedite, și avînd nivelul infirmării este cel mai ridicat.

Conflictul incompetențelor și raționamentul

Se pune, așadar, problema mecanismelor specifice aflate la baza acestor efecte. Ideea avansată este că în sarcinile de aptitudini (cf. Perez și Mugny, 1993), cum este sarcina raționamentului inductiv, constructivismul trece prin activarea unui conflict al incompetențelor. Față de o sarcină cerînd un răspuns corect care nu este totuși accesibil în mod direct, individul este nesigur în privința capacității sale de a fi valid. El este determinat, așadar, să facă inferențe pornind de la elementele exterioare sarcinii (cf. Tversky și Kahneman, 1974), îndeosebi de la natura sursei. O sursă de înaltă competență poate să ofere subiectului o relativă siguranță de a putea să se sprijine pe răspunsul său, inducînd un fel de dezangajare cognitivă. O sursă cu o competență scăzută (o minoritate, o sursă neexpertă) nu oferă, în ceea ce o privește o garanție suficientă cu privire la validitatea alternativei sale. Subiectul care se îndoiește de validitatea alternativei sale se află într-un conflict al incompetențelor, a sa și a sursei, ceea ce îl determină să se decentreze de singurii parametri accesibili direct și să exploreze limitele de validitate ale răspunsurilor alternative în prezență.

O experiență care utilizează aceeași sarcină de raționament ca mai înainte a testat direct această ipoteză (Butera și Mugny, 1995 ; Butera, Maggi, Mugny, Perez și Roux, 1996). Problema consta în a pune la probă un criteriu dat, socotit a subîntinde perechea celor două orașe cele mai alese de către clienții unei agenții de voiaj (Yverdon și Lausanne, două orașe elvețiene de pe malul unui lac), pentru a programa călătorii în care se vizitează două orașe avînd tot atît succes la clienți. Punerea în scenă experimentală atribuia din oficiu subiecților, socotiți a fi angajați ai agenției, criteriul „două orașe pe malul

aiai\$BOuno ap ajuuop spun 'pijBiBduioo b Biuapudapm ap Btiipuoo ui ipap iBdB nu 'iubuiiui b Biiiods BaiBziptn ap aTBoiBui 'ajsiAtpniisuoo ațajoaja 'iQ 'apund mp irapi} Bnop ap itnm reui no as-npuiigtBsBi 'BouiaunsB ouuajnd aijnquisip o BZBazițBaj njoatqns 'Bfuapudapjajui ap Bijipuoo ut 'gAtjjodraiQ •JIBltn|90 B B30 Iș 3UIS 3p BfuapdlUOO 3JJUT 9ș3{B B3jnd nu B UI IBUIOOJ bjsuoo 9JB0 'iopîua:pduioom mjpgiiuoo b boijsusjobibo o ajsa iotv ap of adBoidB Ajpadsaj puranjd Bsins iș ațauis 'Biuaiaaduioo ap BtBgg o amqpîB nloaiqns 'Bjuapudapui BifBJBduioo ui tp BAiasqo as

00'09	£S'£Z
LS'SP	65'0Z
£P'9P	6Z'££
£2'LV	IZ.'89
'< 00Z »	« OOT »

"P ' mmuufui v iș dimquiv

9UTS

'vuajng vdnj) (% w) vtfuododj - ■£•/,

'9'L PPQ^î uî sjEuuiasuoo juis apjBjtnza-jj ajsa nu 3șbjo ajjuxp tnun uijnd po Bosp jojBrajgui iș 'bs BjnSai no ajiqBduioo juis asațB așBio gnop ajao BOBP joibuijtuoo puig bo jbsbp 'nijajno joț tnudojd Bqojd b njjuad ixjoaiqns ajjgo ap ajBzjipn țaiSaiBJis BjnjBu Bt Biajai as BansBui BtBdiouijj -gosBajaono aj bs BajBimn aiBO od 3șbjo aiJB njjuad g^Bp o îs iinpjoit Bfop B3AB Cbioa ap BiJuașB 3JB0 ui ațasBJO oijuad BjBp o : ijo snop ap ajașap3 BauaraasB o nBiuaaja nioaiqng -nijaiuo ngs mjnudojd }tuauuiBpunj Btojjuuoo b njjuad (ajBoiaoui Bt Baiaund BZBazițoquii 3jbo) oiujapi fepuos un aundoid b ap pdoos no 'aijizodsip Bt ajB^JB aipiu ibui ajjuip '3șbjo Bnop Buurasap b ui puijsuoo suiajqojd Bnop aAțozai bs iodb nBinqsjj iioaiqng uoppund b ByiqBtiqoa ibui aiBzjjBdai o auuiuspp bs BmsBui ui BjBiapisuoo puig Bjuapudapui ap Bijipuoo 'sjBouadns 3Uis ap sțuaiaduioo pun b3jbuxiijb uud ajdBj ui sonpBJi .ib-s ojbo 'uisiitJOABjojnB ap pj un Bt tnioaiqns Bonp bs Binqajj baijbSsu Biuapudapjajui bo Bja Bzajodj -(psjns gpund ajtB ooi ?°uî iș 3HșUÎ 10l apund ap OOI Bî ?aid nBinqiJjsip ișt) tjuap -usdspui ag '(jjBtBțao tș auis ajtui „Bluajaduioo ap ajound" ap OOT ap nBaAB p) Biuapudapjaiui AijBșau aiBiitBpoui o Bdnj 'Biupadiuoo BJ -ituuj joțunjBSBJi BidnsB Bsms no aiBduioo as bs jbpbșb nBmqajj njoaiqns

■intnpaiqns jinqjB jb[bșub ap inpo jouajux tnjnJBjs

no 'joiBdaoui un nipnjs imsaob ațB iijipuoo Bnop ațao ui Bja mtnjoaiqns ssndo raBosjaj 'BiBucisajodj bziui o BapaAaid BtBjuattiuadxa Buaos ui Bajaund jp no itnui ibui iijb no 'Bsins tș paiqns aijui ittiqBjs 'jbpbșb 'Bia tnjoiguo^ ^aduin 3șbio Bnop" Bja tnuajuo bo Bapajo pițuaSB tB jBfeguB itB un bo iibuxiojui roia p țody 'sndun tnuajuo BosBaSnsui iș-bs Buiuijapp i-b ap tnudoos no 'JBjp -itqnd uBșoțs un pupjo auifuds as bs nBinqan p aiBo ad ajaSațB '«OBt tnun

VAIXINOOD a^VnOAZHQ IS V7VIDOS HIOOIOHISd

RAȚIONAMENTUL FORMAL : NOI PERSPECTIVE

195

par să ghideze căutarea validității. Aceste efecte sînt anulate din momentul în care necesitatea unei superiorități de sine. datorată comparației interdependente, forțează subiectul la o protecție a ipotezei proprii și, plecînd de aici, la confirmarea sa.

Acest ansamblu de cercetări arată cum dinamica proprii raporturilor sociale intervin chiar și în procesele de raționament formal, datorită faptului că punerea la probă a ipotezelor are loc cel mai adesea în situații de divergență, unde putem fi confrunțați cu ipoteza formulată de alții, așa cum se întîmplă în formularea și controlul ipotezelor în mediile științifice (cf. Gorman și Carlson, 1991). Vom admite atunci, conform perspectivei adoptate pentru ceea ce ține de dezvoltarea operatorie, că atît confirmarea cît și infirmarea ipotezelor nu pot să fie considerate una ca un biais cognitiv și cealaltă ca o strategie diagnostică și ideală, ci ele trebuie să fie articulate cu dinamica sociale în care activitatea de raționare a indivizilor își găsește sensul. Confirmarea ar fi astfel specifică situațiilor sociale în care este necesar de a proteja ipoteza stabilită, pe cînd infirmarea ar putea să apară în situațiile ce permit o deschidere spre alternativă.

Concluzie

Rezultatele prezentate cu privire la noile direcții de studii ne permit să avansăm în definirea relațiilor dintre reglările sociale și funcționările cognitive. Astfel, demersul studiilor asupra schemelor pragmatice (vezi și Giroto, Blaye și Farioli, 1989 ; Giroto, Light și Colbourn, 1988) pare foarte apropiat de cel al marcajului social

(Doise, 1993), din moment ce pentru a ajuta indivizii să rezolve o problemă cognitivă față de care abordările lor cognitive obișnuite se dovedesc insuficiente, experimentatorul introduce reglări sociale în prezentarea sarcinii. Acestea permit subiecților, chiar și celor relativ tineri, să rezolve corect problema. Nivelurile ridicate ale reușitei trebuie să fie corelate cu nivelurile nu mai puțin ridicate ale eșecurilor în învățarea tradițională a logicii prepoziționale (cf. Cheng, Holyoak, Nisbett și Oliver, 1986, experiența 2). Mai mult, cercetătorii încep să se intereseze de fenomenele de generalizare ca urmare a reușitelor obținute cu ajutorul actualizării schemelor pragmatice (Light, Blaye, Gilly și Girotto, 1989).

De altfel, procesele superioare ale gândirii, precum confirmarea și infirmarea ipotezelor, nu funcționează în același mod la interlocutorii sociali, indiferent dacă au un rol de exemplu sau de contrasugestie. Ca și în dezvoltarea cognitivă studiată la copil, conflictul sociocognitiv introdus prin punctul de vedere divergent al celuilalt intervine în mod activ în însăși construcția raționamentului.

Concluzii

Acumularea evidențelor experimentale face posibilă acum, și chiar necesară, întocmirea unui bilanț, dintr-un dublu punct de vedere. Pe de o parte, este vorba de a propune, în mod general, o teorie psihosociologică asupra dezvoltării cognitive, din moment ce ipotezele generale prezentate în cel de-al doilea capitol au primit ilustrări empirice ; însă experimentarea a permis, în schimb, clarificarea a numeroase probleme. Pe de altă parte, era vorba de a evalua problemele rămase suspendate ; teoria psihosociologică prezentată aici nu pretinde să fie definitivă. Ea constituie un moment, poate esențial, al dezvoltării „socializării” inteligenței la nivelul reprezentării sale științifice. Vom încerca, așadar, să evaluăm noile deschideri oferite de această conceptualizare la nivelul domeniilor de cercetare, după cum vom urmări o evaluare a ceea ce aduce ea în privința mizelor sociale ale „inteligenței” subliniate în primul capitol.

8.1. O teorie psihosociologică asupra dezvoltării cognitive

Teoria psihosociologică pe care o putem schița acum se situează împotriva multor altor abordări ale inteligenței, menționate în continuare. Mai întâi, fiind psihosociologică, ea se opune individualismului epistemologic ce pare să predomină în psihologia cognitivă. Poate mai important este refuzul său de a se mulțumi cu paralelismul pe care o analiză naturalistă ne permite să-l punem în evidență, între structurile cognitive și structurile sociale, cale elegantă, firește, pentru a scăpa de problema cauzalității în geneza cunoașterii. În aceeași ordine de idei, vom clarifica mecanismele subîntinzând această cauzalitate dinamică, împotriva numeroaselor pledoarii pentru „socializarea” inteligenței, care au afirmat în mare măsură natura socială a instrumentelor cognitive fără a explicita mecanismele prin care se articulează dinamicii e intelectuale și sociale. În sfârșit, chiar la nivelul abordării acestor mecanisme, ne vom îndepărta de ceea ce s-a putut numi „soluția facilă”, constând în a postula numai mecanismele de ordinul imitației (subliniem numai, din moment ce este evident și că putem învăța imitând; cf. Winnykamen, 1990). Această

198 PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

teoretizare poate fi considerată interacționistă și constructivistă. Mai exact, „socio-interacționistă” și „socio-constructivistă”.

Interacționismul social

Putem să fim „interacționiști” la un nivel sau la un altul, într-un grad sau în altul. Întrebarea este: interacționism, desigur, însă între cine și ce? Fără îndoială, psihologia cognitivă a dezvoltării a căutat în primul rând studiul interacțiunii subiectului cu mediul „fizic”, nonuman. Acesta este valabil atât pentru teoria piagetiană (ale cărei consecințe pedagogice pun accentul pe activitatea subiectului într-un mediu „îmbogățit”), fie pentru perspectivele de tip behaviorist, mai ales atunci când ele consideră stimulii sociali ca nediferențiați de „răspunsurile” mediului nonuman.

Pentru psihologia socială este evident că interacțiunea un reunește pur și simplu un subiect și un obiect, și că relația cu obiectul nu poate decât să fie mediatizată de relația subiectului cu alți indivizi. Noi am încercat, așadar, să realizăm în domeniul dezvoltării cognitive trecerea „de la o psihologie bipolară (eu-subiect) la o psihologie tripolară (eu-altul-subiect)” (Moscovici și Ricateau, 1972).

Constructivismul social

Dezvoltarea cognitivă se sprijină pe o interacțiune cu celălalt. Însă pe care interacțiune ? Cel puțin putem conchide cu privire la ansamblul ilustrărilor experimentale că interacțiunea nu este pur și simplu o sursă a dezvoltării datorită faptului că ea permite unui proces de imitare să apară. Am avut ocazia să discutăm ideea în privința modelelor: dacă lucrările insistă încă asupra eficacității unui model corect, experiențele noastre au căutat, dimpotrivă, în mod sistematic asemenea condiții astfel încât să nu poată fi avansată o explicație opusă în termenii procesului de imitație. Acesta a fost cazul experiențelor implicând un model similar, la fel de incorect ca și cel al copilului, sau un model de tip regresiv. Activitatea structurantă a subiectului este cea îi întemeiază dezvoltarea cognitivă, activitate care structurează progresiv, palier cu palier, instrumente din ce în ce mai echilibrate. Însă ce activitate și ce echilibru ? Nu este vorba de activitatea unui subiect izolat, ci de o activitate „socializată”, asupra acțiunilor și judecăților sociale putându-se diferenția de la individ la individ, a căror coordonare duce la realizarea unui echilibru care este, la rândul său, de natură socială, din moment ce integrează într-un sistem de ansamblu puncte de vedere divergente, ce își găsesc unificarea într-un asemenea echilibru.

De la interdependență la autonomie

Individul, copil sau adult, se află adesea confruntat, în mod izolat, cu o problemă de ordin cognitiv, pe care reușește să o rezolve în chip mai mult sau mai puțin satisfăcător. Se poate spune că asemenea comportamente pot fi detașate de semnificația socială pe care o implică? Dacă ne centram numai pe actualizarea competențelor cognitive, răspunsul pare să fie pozitiv. Dacă analizăm problema din punct de vedere genetic, dimpotrivă, răspunsul nostru, fără ocolișuri, este negativ.

Într-adevăr, actualizarea autonomă a competențelor cognitive nu pare posibilă decât la capătul unei dezvoltări întemeiate pe o interdependență socială. Am arătat de mai multe ori cum dezvoltarea cognitivă - cel puțin la nivelul unei noțiuni foarte precise - poate să fie, în momentele sale inițiale, complet dependentă de interacțiunile sociale la care copiii au ocazia să participe. Din această interdependență rezultă o coelaborare cognitivă, o coordonare a schemelor izolate - sau a centrărilor dependente de același schematism - care determină astfel de competențe cognitive, încât dezvoltarea ulterioară poate să se autonomizeze. Este ceea ce indică și dificultatea frecventă de a pune în evidență diferențe între condiții la subiecții de nivel intermediar: aceștia au elaborat deja parțial un nou instrument cognitiv, pe care pot cu ușurință să-l perfecționeze, oricare ar fi natura exercițiului („învățării”) propus. Dimpotrivă, copiii de nivel inferior, având de descoperit elaborarea unor asemenea instrumente, sînt dependenți în mare măsură de relațiile interindividuale care le sînt propuse: ei nu progresează decât datorită acestora și în anumite condiții pe care le vom vedea în continuare. Trebuie să insistăm asupra acestui aparent paradox: o autonomizare a dezvoltării urmează unei interdependențe sociale inițiale, interdependență ce întemeiază autonomizarea.

Mai mult, fiecare dezvoltare se sprijină pe dezvoltarea precedentă. Aceasta este o caracteristică a constructivismului. Astfel, pre-cerințele sînt necesare pentru ca dezvoltarea provenită din interdependență să se poată realiza. Aceasta revine la tradiționalul „nu învățăm orice pe oricine și oricînd”. Vom avansa aici ipoteza că pre-cerințele înseși sînt bazate pe interacțiuni sociale prealabile. Este cazul deci să înțelegem dezvoltarea cognitivă ca o spirală a cauzalității în care anumite pre-cerințe permit copilului să participe la interacțiuni mai complexe asigurînd elaborarea de instrumente cognitive mai complexe care, la rîndul lor, îi permit să participe la noi interacțiuni structurante.

O consecință a acestei evoluții de la interdependență la autonomie este deosebit de importantă. Într-adevăr, numai în momentul inițierii unui nou instrument cognitiv traviul colectiv poate fi superior traviului individual, nivelurile cognitive atinse în cursul interacțiunii indivizilor fiind superioare

200

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

celor ale indivizilor izolați. Dacă o asemenea superioritate este posibilă, ea nu este automată. De fapt, alte dinamici psihosociale pot să interfereze și să contracareze exprimarea unui asemenea avans cognitiv.

Se impune, așadar, o consecință în privința progreselor individuale consecutive interacțiunii: nu trebuie să ne așteptăm neapărat la o superioritate cognitivă a subiecților care au lucrat în grup. Numai în momentul elaborării unei noțiuni poate apărea o asemenea superioritate. Prin autonomizarea dezvoltării rezultată de aici, superioritatea nu se regăsește în mod necesar în momentele ulterioare ale elaborării noțiunii.

Să notăm în treacăt că există, poate, în această „restrîngere” a superiorității traviului colectiv, un element esențial pentru înțelegerea contradicțiilor aparente din cercetările asupra rezolvării de probleme în grup.

Este posibil să reprezentăm printr-o schemă (tabelul 8.1.) această progresie de la interdependență la autonomia dezvoltării, permițînd să se stabilească pentru diferite noțiuni ipoteze de o dublă natură: pentru relația care va exista între „performanțele” cognitive individuale și interindividuale și pentru cea dintre progresele consecutive performanțelor individuale sau interindividuale. Nu este exclus să existe un decalaj temporal între cele două tipuri de relații: o coelaborare cognitivă (deci de nivel cognitiv superior) poate fi posibilă fără ca indivizii parteneri ai interacțiunilor să progreseze în cursul unui traviu individual ulterior.

Este legitim să ne însușim formularea lui Vîgoțki pe care am avut ocazia să o cităm mai sus: „Un proces interpersonal se transformă într-un proces intrapersonal. Fiecare funcție apare de două ori în dezvoltarea culturală a copilului: mai întîi, la nivel social și apoi la nivel individual; mai întîi între indivizi (interpsihologică) și apoi la copilul însuși (intrapsihologică)” (Vîgoțki, 1978, 27).

Tabelul 8.1. - Schema de evoluție a absenței progreselor (0) și a progreselor (+) indivizilor și grupurilor față de o noțiune

Traviu

Individual

Colectiv

înaintea elaborării în timpul elaborării După elaborare

0	0
0	+
+	+

Progresele consecutive travaliului interindividual sînt autentice

Aici este o problemă importantă al cărei răspuns este clar : progresele constatate la diferitele sarcini sînt autentice. Trei elemente o atestă. Primul este generalizarea progreselor la alte noțiuni întemeiate pe operații similare, probă

CONCLUZII

201

a unei restructurări de ansamblu. Cel de-al doilea este stabilitatea progreselor în timp; aceasta este o presupunere necesară, care a constituit, de altfel, o parte importantă a verificărilor noastre empirice. Cel de-al treilea este legat de natura raționamentului explicitat de către subiecți: un progres operatoriu autentic poate fi inferat pornind de la justificări, de la argumente noi, originale, care nu au mai fost explicitate în cursul interacțiunii inter individuale.

Un mecanism psihosociologic : conflictul sociocognitiv

Ilustrațiile experimentale au arătat-o în mare măsură: înfîlnirile interindividuele duc la progres cognitiv în măsura în care are loc un conflict sociocognitiv în timpul interacțiunii. Cei doi poli sînt aici de nedisociat, din moment ce trebuie să existe conflicte între partenerii sociali, cu privire la modurile de rezolvare a unei sarcini. Un asemenea conflict poate să rezulte din diferite interacțiuni.

Acesta este cazul pentru o mare parte a interacțiunilor dintre indivizii nedispunînd de aceleași sisteme de răspunsuri. Astfel, copiii cu un nivel cognitiv diferit au mari șanse să se afle în dezacord la răspunsurile specifice, în măsura în care acestea (acțiuni, judecăți) rezultă din schematisme diferite. Totuși, alte caracteristici propriu-zis intrasituționale pot să provoace conflicte, acolo unde le-am aștepta mai puțin. Mai ales atunci cînd indivizii parteneri ai unei interacțiuni nu împărtășesc același punct de vedere : aplicîndu-se operațiuni de același tip - incorect - răspunsurile lor pot fi divergente (vezi experiențele asupra reconstituirii unui sat). În anumite cazuri, în sfîrșit, o divergență a răspunsurilor poate decurge din interacțiunile indivizilor de același nivel cognitiv, însă manifestînd centrări diferite (experiențele asupra conservării lungimii). Efectul modelelor mai avansate din punct de vedere cognitiv asupra dezvoltării unui copil constituie, după părerea noastră, o altă ilustrare a intervenției eficace a unui conflict sociocognitiv.

Din ce motive conflictul sociocognitiv, definit așadar prin eterogenitatea răspunsurilor (subîntinse sau nu de aceleași reguli cognitive), poate să inducă o dezvoltare cognitivă?

Primul pas este desigur priza de conștiință a copilului față de alte răspunsuri decît al său. Am văzut că interacțiunea socială trebuie să fie determinantă în timpul elaborării, să inițieze chiar dezvoltarea unei noțiuni.

Acest lucru nu este ieșit din comun. Una dintre trăsăturile gîndirii preoperatorii o constituie ignorarea punctelor de vedere, trăsătură denumită adesea egocentrism. Uneori (Aebli, 1967) o mare dificultate (decurgînd din starea de dezvoltare cognitivă referitoare la o noțiune) de a imagina răspunsuri putînd fi diferite îi face pe copii să-și mențină propriul lor punct de vedere. Celălalt, atunci cînd se înscrie într-o relație conflictuală, creează un conflict care face explicită diferența. Altfel spus, conflictul sociocognitiv este sursă de dezechilibru.

202

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

Dezechilibru în același timp social și cognitiv. Dezechilibru cognitiv întrucît sistemul cognitiv nu este astfel încît să poată integra deodată propriile sale răspunsuri și cele ale celuilalt într-un unic ansamblu coerent: el nu poate „să explice” pe celălalt și pe el însuși în același timp. Dezechilibru social întrucît acesta nu este un simplu dezacord cognitiv: el se înscrie în relațiile dintre indivizii pentru care acest conflict pune o problemă socială. Fără această problemă socială, copilul ar avea puține șanse de a resimți un conflict cognitiv (inutil să amintim dificultatea de a pune copilul în contradicție cu observabilele).

Cel de-al doilea motiv al eficacității conflictului de a provoca o dezvoltare cognitivă este că celălalt oferă indicații ce pot fi pertinente pentru elaborarea unui nou instrument cognitiv. La acest nivel nu este neapărat necesar ca celălalt să dea un răspuns corect, chiar dacă uneori acesta poate facilita dezvoltarea. Poate fi suficient dacă celălalt ar prezenta o centrare opusă celei a copilului, care poate atunci să progreseze prin însumarea centrărilor (experiențele asupra conservării lungimii). Am văzut că, în privința transformărilor spațiale, progresul poate să rezide în coordonarea punctelor de vedere, ce are avantajul de a putea să regăsească, prin intermediul deosebirilor dintre percepțiile imediate ale diferiților indivizi, invarianta raporturilor intrafigurale. Modelele regresive neputînd, aparent, să aducă nimic copilului, pot totuși să-i indice drumul de urmat, atunci cînd este clarificată natura dimensiunilor sau a transformărilor pertinente pentru realizarea mai adecvată a sarcinii.

Un al treilea motiv : conflictul sociocognitiv sporește probabilitatea ca un copil să fie activ cognitiv, activitate căreia Școala de la Geneva i-a subliniat importanța. Nu este totuși o simplă activitate „asupra obiectului”, ci o activitate referitoare la răspunsuri divergente. Ajungem deci la motivul poate cel mai important.

Rezolvări cognitive și relaționale ale conflictului sociocognitiv

Dacă procedurile noastre de conflict sociocognitiv dovedesc o mare eficacitate, este pentru că problema pusă copilului nu este pur cognitivă, ci socială. Pentru el, nu este vorba atît de a rezolva o problemă dificilă cît, înainte de toate, de a angaja o relație inter individuală, o relație cu celălalt. De unde această ipoteză: reglările cognitive permit de a stabili sau de a restabili relații specifice cu celălalt. Conflictul poate, desigur, să constituie un joc amuzant în perspectivă, se pune totuși problema coordonării necesare a punctelor de vedere într-un sistem care să-i poată pune de acord pe parteneri. Nu este întîmplător dacă progresele (în raport cu capacitățile inițiale ale indivizilor) sînt constatate în interacțiuni colective: astfel, singurul mod de a deosebi ceea ce fiecare percepe

dintr-un punct de vedere diferit este de a înscrie perspectivele într-un spațiu comun; iar singurul mod de a rezolva problema

CONCLUZII

203

centrărilor opuse în judecățile asupra lungimii este de a respecta fiecare centrare (fiecă „depășire”), însă coordonând-o într-un sistem caracterizat prin conservarea egalității.

Nu este totuși imposibil de a evita conflictul sociocognitiv, ceea ce poate să constituie un obstacol important pentru apariția de progrese cognitive, într-adevăr, pot exista mai multe reglări ale unui conflict. Unele îl rezolvă în termeni pur relaționali: este cazul complezenței prin care copilul poate încerca să reducă divergența interindividuală a răspunsurilor. În acest caz, reglarea relațională înlocuiește reglarea cognitivă. Apelul la această cale de ieșire nu este independent de relațiile stabilite, ba chiar prestabilite, între parteneri.

Am văzut cum un conflict între doi copii poate fi rezolvat unilateral de către cel ce dispune de răspunsul corect, fără ca pentru celălalt să fie posibilă intervenția în această relație asimetrică. Însă îndeosebi relația directă adult - copil face explicită această problemă. Într-adevăr, conflictul sociocognitiv nu este decât o simplă opoziție a răspunsurilor: este un conflict între agenții sociali ocupând poziții sociale a căror situație - ca și cea a experimentării - poate să accentueze contrastul. Astfel, copilul se situează într-o relație asimetrică cu adultul.

Această asimetrie impune anumite comportamente (copilul va fi cu atât mai complezent cu cât nu va percepe în mod clar obiectivele situației experimentale, ca în timpul prezentării simple de către adult, fără vreun comentariu, a unui model regresiv, imitat de către două treimi dintre subiecți) și anumite atribuții (adultul știe mai bine decât copilul), sau chiar respectarea anumitor avantaje (atribuirea brățării celei mai mari adultului). Efectul inhibitor al dezvoltării dinamicii psihosociale a complezenței (de fapt, ar trebui să spunem, al evitării conflictului într-o relație asimetrică) poate fi observat la diferite niveluri. El poate să fie observat analizând motivația datelor dintr-o condiție experimentală. Pare, într-adevăr, obișnuit ca subiecții care cedează celuilalt să nu progreseze. Putem totuși să contracărăm aceste efect, înscriind copilul într-o procedură de conflict sociocognitiv care face dificilă o asemenea reglare de complezență. Acesta este cazul atunci când copilul este repus sistematic în discuție fără ca să i se arate un model de răspuns sau atunci când doi adulți susțin două puncte de vedere opuse, de altfel incorecte.

Asemenea asimetrii pot fi regăsite în eșecul a ceea ce am numit „individualizare” în interacțiune. În anumite structuri de grup (atunci când, de exemplu, cerem copiilor să se organizeze după o structură centralizată sau ierarhică) sau în anumite grupuri a căror funcționare o perturbăm (împiedicând partenerii să comunice, de exemplu), produsul interacțiunii depinde în principal de capacitățile individuale ale partenerilor. În aceste cazuri, mai numeroase poate decât ne-am închipui, interacțiunea face ca o coordonare a punctelor de vedere să nu poată fi luată în considerare, fie că structura se opune acesteia, fie că funcționarea o împiedică. Este necesar să existe o anumită reciprocitate,

204

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

care permite explicitarea punctelor de vedere: fără aceasta nu se poate realiza o coordonare sociocognitivă într-un ansamblu mai echilibrat, din punct de vedere cognitiv, a diferitelor centrări. Nici juxtapunerea indivizilor, nici o asimetrie totală între ei nu pot determina progrese: fie că abordările individuale nu sînt puse în comun, fie că una dintre ele nu este integrată în câmpul social.

O consecință importantă decurge din această problemă a modalității de rezolvare a conflictului interindividual: nu vom putea judeca dinainte asupra progreselor cognitive individuale ulterioare unei interacțiuni pornind numai de la performanța colectivă. Acesta va fi cazul cîteodată (într-un conflict sociocognitiv „bine stăpînit” de către adult), însă nu în mod necesar, ci dimpotrivă, în cursul interacțiunilor care au dus la o structură de decizii unilaterală.

Reglări sociale și reglări cognitive

Am văzut în paragraful precedent că anumite reglări relaționale (îndeosebi asimetrice), depinzînd de sistemele normative care leagă posibilitățile unora de ale altora (cele ale adultului de cele ale copilului, în cazul de față), pot să se opună sau să înlocuiască reglările cognitive, specifice dezvoltării cognitive. Aceasta nu este singura intervenție posibilă a trăsăturilor specifice unui sistem de relații între copii și adult. Existența asimetriilor în situații specifice poate chiar să fie esențială pentru apariția reglărilor cognitive. Anumite asimetrii sociale pot într-adevăr să fie omoloage și să coincidă cu relații de natură cognitivă caracterizate printr-o asimetrie. Am văzut cu privire la conservarea lungimilor inegale că relația asimetrică de mărime între copil și adult ducea la descoperirea conservării inegalității independent de configurațiile perceptive. Am văzut, de asemenea, cu privire la transformările spațiale, că introducerea unui material „marcat” social poate fi suficientă pentru a obține progrese mai importante: relația învățător - elev implică raporturi spațiale determinate care nu pot să fie la fel de ușor ignorate precum raporturile spațiale dintre case și o piscină. Din această necesitate, bazată pe o asimetrie fundamentală, poate apare o priză de conștiință a necesității coordonării punctelor de vedere, ducînd la realizări cu nivel cognitiv superior celui de care copilul se arată capabil inițial.

Legăturile de omologie dintre structura socială și structura cognitivă sînt totuși multiple. Am văzut cum o asimetrie interindividuală poate să coincidă cu o relație cognitivă. Ne putem imagina și că o asemenea asimetrie poate să se opună dezvoltării unei noțiuni. Să presupunem, de exemplu, că într-o sarcină de conservare a

lungimilor egale, adultul cere copilului să îi dea una dintre bare ținând cont că el este mai mare, are nevoie de „mai mult”. În acest caz, omologia implicată ar tinde să favorizeze răspunsurile necon-

CONCLUZII

205

servatoare. Am putea, așadar, să modificăm după dorință aceste interrelații care ar trebui să provoace dinamici cognitive diferite.

Sîntem departe de concepțiile „tînărului” Piaget care vedea în relațiile dintre egali sursa dezvoltării, datorită chiar egalității lor sociale, considerînd interacțiunile adult - copii ca pe un obstacol în calea unei asemenea dezvoltări, din cauza constrîngerii rezultate dintr-o inegalitate fundamentală a statutelor sociale. Aceasta era o viziune idealistă, reluată adesea de anumite curente pedagogice. Cercetările noastre au arătat cum relațiile dintre egali puteau fi dominate de asimetrii și cum relațiile cu adultul puteau fi surse de progrese, datorită existenței unei omologii între două relații - de ordin, de pildă - una socială și cealaltă cognitivă. Ar fi eronat de a pretinde a priori că orice interacțiune socială favorizează dezvoltarea cognitivă și că interacțiunea dintre egali ar fi mai propice decît interacțiunea cu adultul. Problema centrală este, într-adevăr, cea a naturii acestor interacțiuni, cărora teoria noastră psihosociologică le-a precizat contururile.

8.2. Bilanț și perspective

Paginile precedente fac bilanțul propriu-zis al cercetărilor noastre asupra dezvoltării sociale a inteligenței. Ele propun o definiție a inteligenței care articulează dinamicile individuale și sociale, articulare care a fost explicată și ilustrată prin experimentare. Definiția socială a inteligenței, psihosociologia dezvoltării cognitive ar trebui să permită avansarea dezbaterilor importante puse în discuție în primul capitol. Atît timp cît ne vom mulțumi cu o concepție „individualistă” asupra inteligenței, nu vom dispune de mijloacele conceptuale și de tehnicile de investigație necesare pentru studiul mai multor probleme importante. Inteligența individuală nu este decît un moment, decît o expresie a unui proces mai complex de natură socială. Să insistăm, așadar, asupra cîtorva dintre consecințele unei asemenea concepții asupra inteligenței pentru studiul problemelor al căror interes social și practic este evident. Nu va fi vorba atît de concluzii definitive, cît de perspective noi de cercetare, deschise de către lucrările noastre.

Diferențele socioculturale

Consistența rezultatelor noastre asupra limitelor pretinselor diferențe dintre grupuri socioculturale în interiorul aceleiași societăți ilustrează importanța pe care o poate căpăta o concepție autentic socială asupra inteligenței. Prin probe tot atît de diferite precum conservarea lichidelor sau a numărului, prin jocul cooperativ sau prin transformările spațiale, am putut arăta că o interacțiune reușită timp de cîteva minute permitea copiilor din medii sociale mai puțin

206

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

favorizate să atingă (cel puțin) nivelurile pe care copiii din mediile mai favorizate le atingeau singuri la pre-test. Putem conchide că asemenea rezultate sînt greu de conciliat cu tezele celor ce atribuie o moștenire biologică diferită membrilor din diferitele grupuri sociale. Studiul individului confruntat singur cu o probă de natură cognitivă, studiu practicat atît de către școala piagetiană cît și de către adepții testelor de inteligență, a izolat funcționarea cognitivă a individului de condițiile sociale ale dezvoltării sale cognitive și a tras concluzia cu privire la diferențele înnăscute dintre diferite grupuri sociale.

Miza socială a controverselor asupra inegalității grupurilor sociale este prea importantă pentru ca să putem spera o clipă de a aduce, prin rezultatele cercetărilor noastre, un argument decisiv în această dezbateră. Noi sîntem totuși convinși că rezultatele justifică o nouă abordare a problemei. Ele arată că trebuie să utilizăm o definiție socială a inteligenței pentru a studia diferențele dintre copiii din diferite grupuri sociale și îndeosebi că este necesar să studiem în mod special diferențele semnificații sociale pe care le pot să vehicula situațiile de soluționare a unei probleme cognitive pentru membrii diferitelor grupuri sociale.

Marcajul social în dezvoltarea cognitivă

Dacă există astăzi un domeniu de cercetări care a ajuns (din nou) la modă, acesta este cel al studiului diferitelor aspecte ale dezvoltării sociale a copilului, în pofida vechimii sale (1932), cartea lui Piaget asupra dezvoltării morale este și astăzi una din lucrările sale cele mai citate. Este vorba, într-adevăr, de un domeniu de studiu foarte important, la granița dintre preocupările centrale din psihologia copilului și cele din psihologia socială.

În cel de-al doilea capitol, am arătat în ce mod originea istorică a operațiilor cognitive elementare a fost căutată în organizarea apartenențelor sociale (Durkheim și Mauss, 1969). Diviziunile sociale în clase de vîrstă, clase sexuale, clase sociale sînt și astăzi la originea principiilor de opoziție care formează o matrice de organizare pentru multiple judecăți asupra realității sociale (Bourdieu, 1979).

S-ar impune un program de cercetări asupra apariției acestor scheme sociale de judecare și asupra evoluției organizării lor la copii. Anumite cercetări constituie un prim pas în această direcție. O diferențiere după talie și după forță ar funcționa la toți copiii și, în corespondență cu această diferențiere, ar apărea diferențierea sexelor : „Pare verosimil că stereotipurile copiilor asupra dominanței sau a puterii masculine se dezvoltă plecînd de la stereotipurile în termeni corporali referitoare la talie, vîrstă și competență. Copiii admit mai întîi că tații sînt mai mari decît mamele, întrucît sînt mai inteligenți decît ele și, mai apoi, pentru că ei au mai multă putere sau sînt

șefii familiei" (Kohlberg, 1966, 102). Putem astfel să explicăm că „un băiat de șase ani este

CONCLUZII

207

un perfect mascul șovin, mai mult decât părinții săi, și că el este astfel independent de modul în care a fost educat într-o societate ce diferențiază rolurile sexuale. Din fericire, etapele ulterioare ale dezvoltării sale cognitive modifică, moderează sau anulează acest șovinism masculin" (Kohlberg și Ullian, 1974, 213).

Desigur, aceste cercetări nu se referă în mod direct la apariția operațiilor cognitive într-un sens mai restrâns, așa cum l-am utilizat în această carte. Ele nu sînt mai puțin importante pentru a surprinde sensul social „al posibilităților și al imposibilităților, al proximităților și al distanțelor" (Bourdieu, 1979, 545), pe scurt, al taxinomiilor sociale care funcționează la copii.

Însă principalul nostru proiect rămîne cel de a pune în lumină relațiile de cauzalitate reciprocă dintre funcționarea acestui „sens social" și funcționarea cognitivă propriu-zisă. Dacă este adevărat, cum anumite citate din cel de-al doilea capitol ne fac să credem, că orice cunoaștere socială presupune funcționări cognitive pe care le putem studia ca atare, este la fel de adevărat că cunoștințele sociale sînt aspectele unei dinamici sociale putînd determina progrese în coordonările cognitive efectuate asupra obiectelor care mijlocesc această dinamică. Este ceea ce am ilustrat experimental cu probele de conservare a lichidelor, de conservare a lungimilor inegale și ale transformărilor spațiale. Concepția noastră despre marcajul social se găsește astfel la intersecția diferitelor abordări și pretinde să elucideze intervenția cauzală a socialului în cognitiv, depășindu-se cercetările care se mulțumesc doar cu studiul dezvoltării sociale.

Aplicații pedagogice

Pe măsura publicării lor, rezultatele cercetărilor noastre au găsit o primire din ce în ce mai favorabilă la specialiștii în științele educației. Noi nu vedem în acest interes numai o indicație suplimentară a importanței sociale a abordării noastre asupra dezvoltării cognitive; credem că implantarea cercetărilor noastre într-un mediu educativ și școlar reprezintă o prelungire indispensabilă care trebuie să ajute la a elucida mai bine concepția asupra inteligenței aflată la baza lor. Totuși, există o diferență importantă între cercetările noastre experimentale și eventualele lor aplicări într-o situație școlară.

O cercetare experimentală, cum o indică deja chiar și durata sa, este în mod necesar o intervenție limitată și schimbătoare în dinamica preexistentă, independent de această situație experimentală trecătoare. Constantele și transformările (chiar și limitate) provocate de o intervenție experimentală trebuie să ne informeze asupra naturii dinamicilor studiate. Situația experimentală este, așadar, foarte controlată în scopul de a provoca interacțiuni sociale care trebuie să declanșeze progresul cognitiv la un moment oportun. Este de la sine înțeles că nu putem să construim o intervenție pedagogică cu aceeași

208

PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

rigoare ca o cercetare experimentală. Totuși, cercetările noastre arată cu claritate că nu orice interacțiune asupra unei sarcini oarecare este o sursă de progres. Pentru ca un copil să învețe de la un alt copil sau de la un adult trebuie să fie îndeplinite condiții specifice. Chiar dacă aceasta displace partizanilor anumitor curente spontaneiste, credem că aplicațiile ideilor noastre cu privire la învățămîntul școlar nu vor micșora cu nimic intervenția adultului. Adulții sînt cei care, în fiecare dintre experiențele noastre, au construit situațiile, chiar și cele de interacțiune „spontană" între copii, din care au rezultat progrese cognitive. Nu mi se pare înutil să insistăm asupra acestui aspect, cînd știm că s-a putut argumenta că noile metode pedagogice, făcînd apel la învățarea reciprocă a copiilor, ar micșora bugetul destinat educației.

Totodată, rezultatele cercetărilor noastre pledează în favoarea unei concepții pedagogice care ia relațiile și activitățile dintre copii în serios și nu consideră dezvoltarea cognitivă ca fiind legată numai de relațiile dintre adulți și copii.

Cercetări cu o natură mai pedagogică decât ale noastre arată întreaga importanță pe care pot să o aibă relațiile dintre copii în activitatea de învățare școlară. Un anumit număr de experiențe au pus în evidență „efectul de învățare", adică beneficiul personal pe care un copil poate să-l obțină dintr-o învățare oferită de el însuși unuia dintre colegii săi. Un elev „puțin dotat" înregistrează performanțe superioare după ce a avut de acționat ca „învățător" un alt elev, decât după ce a avut de realizat complet un exercițiu școlar (Allen și Feldman, 1973). Cercetările noastre aduc deja clarificări asupra proceselor sociocognitive care pot să funcționeze în asemenea situații pedagogice.

Specialiștii din psihologia educației au apelat adesea la noțiuni explicative asemănătoare celor prezentate în carte. Acesta este, de exemplu, cazul lui Johnson și Johnson (1983), care s-au interesat în mod special de eficacitatea travaliului în grup la școală și la universitate și care ajung să atribuie un rol foarte important conflictului sociocognitiv în dezvoltarea cognitivă. Pentru ei, participarea angajată a grupurilor de învățare cooperativă va produce în mod inevitabil conflicte între idei, opinii, concluzii, teorii și informații ale membrilor. Cînd se declanșează asemenea controverse, ele pot fi tratate într-o manieră constructivă sau distructivă, după intervenția structurantă a cadrului didactic și competențele sociale ale studenților. Referindu-se la cercetările lor asupra controversei (Johnson, 1980; Lowry și Johnson, 1981; Smith, Johnson și Johnson, 1981), ei notează că atunci cînd este condusă în chip constructiv, controversa favorizează curiozitatea de a ști și incertitudinea cu privire la justiția vederilor proprii, o căutare activă a informațiilor complementare și, ca urmare, o performanță

superioară și o reținere mai importantă a materialului învățat. Indivizii lucrînd singuri în situații individuale sau de competiție nu au ocazia de a participa la asemenea procese și, de aceea, performanța lor are de suferit.

!

CONCLUZII

209

Oser (1986) ajunge la aceeași concluzie în domeniul dezvoltării morale. El rezumă ansamblul condițiilor necesare pentru ca, într-o situație educativă, o anumită discuție să poată genera o reflecție morală autentică. Ea presupune îndeosebi: o prezentare completă și exhaustivă a adevărurilor subiective așa cum sînt ele concepute de către participanții la o situație conflictuală; absența unei autorități care ar prezenta un punct de vedere exterior sau de observator corespunzător răspunsului „corect”; crearea unui dezechilibru prin prezentarea de diferite argumente și opinii pentru a stimula dezvoltarea raționamentului moral pe baze tot mai complexe; coordonarea interacțiunii dintre participanții la discuție, astfel încît fiecare să reacționeze în mod deschis și echitabil la punctul de vedere al celuilalt; a lega principiile organizatoare ale raționamentelor de principiile de justiție. Am putea să înmulțim exemplele de interese convergente din lucrările psihologilor interesați de problemele de educație și propriile noastre lucrări (cf. Foot, Morgan și Shute, 1990; Slavin, 1989; Vedder, 1985). Introducerea unui obiectiv social în studiul inteligenței creează în special ocazii de întîlnire între psihologii sociali experimentalisti și alții practicînd cercetarea-inter-venție. Uneori aceleași persoane realizează aceste întîlniri între diferite abordări în propriile lor lucrări. Este cazul cercetărilor lui Gilly (1988), ale cărui studii experimentale sînt realizate cu un obiectiv pedagogic, înaintarea lui facîndu-se dinspre laborator spre teren. Monteil (1985) urmează un drum invers. El începe prin a efectua o analiză a diferitelor sisteme de formare ale adulților, pentru a se consacra apoi studiului experimental al intervenției marcajelor poziționale în performanțele școlare, pentru a oferi în sfîrșit un vast bilanț al aportului cercetărilor din psihologia socială la soluționarea problemelor aflate în centrul educației și al formării (Monteil, 1989, 1993).

Vom nota în cele din urmă că asociațiile care favorizează învățarea prin cooperare între elevi au fost chiar create, îndeosebi în Marea Britanie (Topping, 1992). Asemenea inițiative ilustrează importanța socială a problematicii abordate de către psihologia socială a dezvoltării cognitive.

Importanța experimentării

în cursul expunerii rezultatelor experiențelor noastre, ne-a fost adesea adresată și o obiecție. Acestea par irealizabile, pentru că deseori o interacțiune între cinci și zece minute provoacă progrese stabile, ceea ce uimește. Mirarea provine, fără îndoială, dintr-o concepție asupra dezvoltării cognitive foarte răspîndită, care o asimilează exclusiv cu o maturizare biologică căreia nu ar trebui să-i tulburăm ritmul „spontan”. Este departe de noi intenția de a nega că maturizările sistemului neurobiologic joacă un rol important în dezvoltarea cognitivă; aceasta nu împiedică progresele cognitive să se realizeze prin reorganizări produse social și care nu trebuie în mod necesar să cunoască o derularea temporală foarte îndelungată.

iu 'pptB 3Q '(S66I 'z3J?d ts A"u\$njAi 'ssioq -/j) tujjuao ooi un Bdnoo aițiuSoo -oioos pttjuoo op B9unt\$ou ojbo ui (£661 'A"u3njAi îs Z9J9< /a) ugjonț gp ntq -uibsue ggijui un izbisb BZB9ptq\$ 30 'intnjoitjuoo itJBJoqBp bijo9} Bț iqssaoptii îs 'stBpos pfugngui BidnsB UBpoiso bj :iJ9i9J uib-9u '/', tntojidBO ui 'pjisy ■}BZI{B9J UIB-9J 3JB3 3d IJBiOnț 3}tB UI I\$ JU3Z9ld 91S3 JBp 'itJJB0 9JB 3[0JldB0 Bnop 9t3IUIjd UI IJ3J}UV}0 }SOJ B

Aijoiqo jssoy "SAtiugoo JotiJBuoționj b BțBioosoițisd sjBOijdxs o Bț xnjijjuoo b ap po 'jsba ibui psiojd un-Jiui aiosui as isjuagipjui b 3JBioos itJBj jnipms nițuad rujsou tnsajsjui 'BsugrassB 9q ■iu9j\$BOimo b i\$9sui b gjBztJBnjdauoo Bunq ibui o bj S900B B9ab b nijugd jBtggnAud ootfrai un m{ndoo b 9aijiu\$oo iuBuoiounj i9Z9U9\$ tnpnjg 'soiJiquiB ibui un-jțui biiosui 9S țidoo bi isfusSipiui iijbijoaz9p jtupnjs 'j uojuvuoițjuf v vjvpos ^j

IBUI JX3JUO0 Un-JJUI 3Z3[3A9J 9S IU BS prjSU910BJB0 9JS90B BO JBjd9J\$B UIB BO nflU9d nu I\$ 9UiruBSBJj JBjU3iuiJ3dx3 snpojd uiB bo nițusd sjiBd 3jbui m 3JS3 bjs3ob 'aijiu?oo S9J\$0jd 9p 9SjnS JUIS 9tBI0OS IUniiOBJSJUI I9Un 3tB UnjBSBJl 90 UII1\$ BOBQ •BOIUIBUip UIBZIS9S 3t BS JfUIJ9d 9U UBnjIS JOJS90B IlinjOtUJS B BİBIU9UIU9dX9 B3IBUIUIJ9PP I\$ B9JIUIJ9p IBUinjsJ "JOt9SB0 9tIJBnjIS3J I\$ 3tIJBnjIS UI Bț

BOiSoț o nBS 3tBqj9A uBOițjasnf bjbj 'inzBos 9JJB0J {9Aiu 9p B9S9pB -J3jui 'stBijBds joțuBrajojsuBJi psjno ui •gunțioB.igiui Bdnip igpp 9Z9S9i\$ojd nu bs iod '3jB\$3 JottuiiSunț Bqojd Bț siiAțid no iuniioBJ9iui pun jnsino ui 3J09IO0UI joj stunsundsBJ ui jtBnnpo bİbj ui tñun BuijBdBoui jb-s sjbo ttdoo țop 'pjjsy 'sgjgoad 9p 9tİgiiiB!İU3i°d J0I ?FSjn\$5?S3P tñsjno ui jbs903u poui ui BZB3pA3i i\$-nu mțmssj-isod tñsjno ui 9S9i\$ojd B[onp 9jbo 9[tuniioBJ9jui t\$ JBiq3 'BiBiusuinsdxg ij jb nu 9jbo 9aijiuSoo JojuİBisdo pzsusSopos jb iBp -unjojdB ntpnjs tñun B9iB}itqtțsod v\ 9iiaud no pijdsos sjjboj sobj su

BJ pupnp 3[BJU9UIU9dX9 IUntf0BJ9JUI 9p 9jnS B B9JBAJ9SqO "9AIJIU\$00

3p 9JBO1BJ3U3\$ StBpOS 9JIIİtpUO0 BAJ9SqO UI3jnd nil 3JBUI3UIIJ3dX3 BJBj

•9Z99J0 9J BS JUBUOduil IBUI 9JS9 'IUnij0BJ91UI JOJS30B B „BUBJUods" BIJUBdB BOSBSpUld BS

oo\ ui •3tİqBSU9dsipui ațuii90-9jd no iBjop mjniidoo b 9Ațtu\$oo iiiBpjoqB B9JBzițuB\$J[03J sonpoid jb 9jbo

giiSngj BtBpos B3uniioBJ3țui 'unjiodo nuu9uioui

Bț JBiqO 'BAJ9SqO B njJU9d 3jpiJ3J StIJBtđuiIUI UI UI9p9J3UI 3U BS mq9JJ jy

•suudjns 9p țiqtsodrai jBtqo iș Btpijip ij jb SAțituSoo 9S9ișoad jois9ob bz9U9ș
 'BtBIU9UIU3dX9 BIJU9AJ91UI BJBj 'qUIiqOS UI 'piAipUT 3IJB0 9p SÎBtUIISB 1UIS
 p iș onpoid 9S 9t9S9Jșoid bo uiBJiui 9U bs tñzBo 3JS9 nu 'unjjodo tñjusraoui Bt
 JBU9UII9dX9 BSnPOld 9JS9 BtBpOS B9Unțl0BJ9}UI pUQ 'piAipUI Bt 9JU9Z9jd Bpp 9JBZIUBșJO 3p
 3t3UI9ItOS BX9tdUIO0 IBUI BjnpnjIS O-JJUI BJș9JUI B tUIUOd 9JBS909U 9Unțl0BI9JUI 9p 9tIfitpU00
 B9J0 B UI IBUI0OJ B1SU00 3JBIU3UIII9dX9 9p
 YAUINOO3 SavnOAZHQ IS V1VI0OS HIOOIOHISd Olt
 CONCLUZII
 211

se pare important să semnalăm un alt ansamblu de cercetări răcind să intervină o concepție structurantă asupra conflictului: este vorba despre cercetările asupra deciziilor colective, în care sînt deosebite două modalități de tratare a conflictului, una constînd în evitarea conflictului și care duce la un compromis, reproducînd stătu quo-ul, cealaltă care se reduce la înfruntarea divergențelor și putînd să determine o inovație (cf. Moscovici și Doise, 1992).

Multiplele studii asupra dezvoltării sociale a inteligenței, asupra influenței sociale în raționament și asupra dinamicii deciziilor colective ne-au confirmat convingerea că o înțelegere exhaustivă a funcționărilor cognitive umane face apel în mod necesar la noțiuni ce aparțin psihologiei sociale. Dacă procesele cognitive țin de multiple niveluri de analiză, condițiile lor de producere și de actualizare cer considerarea reglărilor sociale și a conflictelor sociocognitive care le sînt constitutive.

•wlioteca ji;z ■':£
 „OCTAVIAN! ; ■ »'
 PUi!

Bibliografie

- ABRIC J.C. (1996), *Psychologie de la communication: methodes et theories*, Paris, Armând Colin.
- AEBLI H. (1967), „Egocentrism (Piaget) not a phase of mental development but «a substitute solution» for an insoluble task", *Pedagogica Europaea*, 3, 97-103.
- ALLEN V.L., FELDMAN R.S. (1973), „Learning through tutoring : low-achieving children as tutors", *Journal of Experimental Education*, 42, 1-5.
- AMES G.J., MURRAY F.B. (1982), „When two wrongs make a right: promoting cognitive change by social conflict", *Developmental Psychology*, 74, 642-655.
- ARDREY R. (1977), *The Hunting Hypothesis*, Des Plaines, Illinois, Bantam Books.
- BANDURA A., MCDONALD F.J. (1963), „Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 274-281.
- BALDWIN J.M. (1913), *History of Psychology. Voi. II: From John Locke to the Present Time*, Londra, Watts.
- BANDURA A., WALTERS R.H. (1963), *Social Learning and Personality Development*, New York, Hoit, Rinehart & Winston.
- BEILIN H. (1965), „Learning and operational convergence in logical thought", *Journal of Experimental Child Psychology*, 2, 317-339.
- BERNSTEIN B. (1973), *Class, code and control*, Londra, Routledge & Kegan.
- BERRY J.W. (1971), „Ecological and cultural factors in spatial perceptual development", *Canadian Journal of Behavioural Science*, 3, 324-336.
- BERRY J.W. (1975), „An ecological approach to cross-cultural psychology", *Netherlands Journal of Psychology*, 30, 51-84.
- BOTVIN G.J., MURRAY F.B. (1975), „The efficacy of peer modeling and social conflict in the acquisition of conservation", *Child Development*, 46, 796-799.
- 214 PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ
- BOURDIEU P. (1966), „L'ecole conservatrice. L'inegalite sociale devant l'ecole et devant la culture", *Revue francaise de sociologie*, 7, 325-347.
- BOURDIEU P. (1979), *La Distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P., DE SAINT-MARTIN M. (1975), „Les categories de l'entendement professoral", *Actes de la recherche en sciences sociales*, nr. 3, 68-93.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964), *Les Heritiers*, Paris, Minuit. BOURDIEU R., PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction*, Paris, Minuit.
- BRONCKART J.P., CLEMENCE A., SCHNEUWLY, B., SCHURMANS, M.N. (1996), „Manifesta. Reshaping humanities and social sciences : A Vygotskian perspective", *Swiss Journal of Psychology*, 55, 74-83.
- BRUNER J.S. (1975), „The ontogenesis of speech acts", *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- BRUNER J.S. (1991), *Car la culture donne forme â l'esprit. De la revolution cognitive â la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.

- BRUNER J.S., GOODMAN CC. (1947), „Value and need as organizing factors in perception", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44.
- BUTERA F. (1995), „Influences sociales dans le raisonnement", in: G. MUGNY, D. OBERLE, J.L. BEAUVOIS (ed.), *La Psychologie sociale (Voi. 1)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- BUTERA R., LEGRENZIP, MUGNY G., PEREZ J.A. (1991-1992), „Influence sociale et raisonnement", *Bulletin de Psychologie*, 45, 144-154.
- BUTERA E., MUGNY G. (1992), „Influence minoritaire et falsification", *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 5-2, 115-132.
- BUTERA E., MUGNY G. (1995), „Conflict between incompetences and influence of a lowexpertise source in hypothesis testing", *European Journal of Social Psychology*, 25, 457-462.
- BUTERA F., MAGGIJ., MUGNY G., PEREZ J.A., ROUX, P. (1996), „Incertitude et conflit d'incompetences", in: J.L. BEAUVOIS, R.V. JOULE, J.M. MONTEIL (ed.), *Perspectives cognitives et conduites sociales (Voi. 5)*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestle.
- BUTERA E., MUGNY G., LEGRENZI R., PEREZ J.A. (1996), „Majority and minority influence, task representation, and inductive reasoning", *British Journal of Social Psychology*, 35, 123-136.
- CAMAIONI L., LAICARDI C. (1985), „Early social games and the acquisition of language", *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 31-39.
- BIBLIOGRAFIE 215
- CARUGATI R., DE PAOLIS R., MUGNY G. (1979), „A paradigm for the study of social interactions in cognitive development", *Italian Journal of Psychology*, 6, 147-155.
- CARUGATI R., MUGNY G., BĂRBIERI R.L., DE PAOLIS P., GHERARDI V., RAVENNA M. (1978), „Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo : imitazione di modelli o conflitto sociocognitivo ? ", *Giornale Italiano di Psicologia*, 5, 323-352.
- CARUGATI R., DE PAOLIS R., MUGNY G. (1980-1981), „Conflit de centrations et progres cognitif III: regulations cognitives et relationnelles du conflit sociocognitif", *Bulletin de Psychologie*, 34, 843-852.
- CECCHINI M., DUBS E., TONUCCI F. (1972), *Teacher Training, Pedagogical Method and Intellectual Development*, Roma, Istituto di psicologia (CNR).
- CHANCE M., LARSEN R.R. (1976), *The Social Structure of Attention*, Londra, Wiley.
- CHANGEUX J.P. (1983), *L'Homme neuronal*, Paris, Odile Jacob.
- CHARBONNEAU C., ROBERT M. (1976), *Observational learning of quantity conservation and piagetian generalization tasks*, *Developmental Psychology*, 12, 211-217.
- CHARBONNEAU C., ROBERT M. (1977), „Observational learning of quantity conservation in relation to the degree of cognitive conflict", *Psychological Reports*, 41, 975-986.
- CHOMSKY N. (1975), *Reflections on Language*, New York, Pantheon Books.
- CHENG P.W., HOLYOAK K.J. (1985), „Pragmatic reasoning schemas", *Cognitive Psychology*, 17, 391-416.
- CHENG P.W., HOLYOAK K.J. (1989), „On the natural selection of reasoning theories", *Cognition*, 33, 285-313.
- CHENG P.W., HOLYOAK K.J., NISBETT R.E., OLIVER L.M. (1986), „Pragmatic versus syntactic approaches to training deductive reasoning", *Cognitive Psychology*, 18, 293-328.
- COLE M., GAY L., GLICK, J.A., SHARP, D.W. (1971), *The Cultural Context of Learning and Thinking*, New York, Basic Books.
- COLE M., SCRIBNER S. (1974), *Culture and Thought*, New York, Wiley.
- COON R.C., LANE I.M., LICHTMAN R.J. (1974), „Sufficiency of reward and allocation behavior: a developmental study", *Human Development*, 17, 301-313.
- COSMIDES L. (1989), „The logic of social exchange: Has natural selection shaped how humans reason? Studies with the Wason selection task", *Cognition*, 31, 187-276.
- 216 PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ
- DALZON C. (1988), „Conflit cognitif et construction de la notion de droite/ gauche", in: A.N. PERRET-CLERMONT, M. NICOLET (ed.), *Interagir et connaître*, Fribourg, Delval, 55-71.
- DAMI C. (1975), *Strategies cognitives dans des jeux cooperatifs à deux*, Geneve, Editions Medecine et Hygiene.
- DAMON W. (1977), *The Social World of the Child*, San Francisco, Jossey-Bass.
- DASEN P.-R. (1974), „The influence of ecology, culture and European contact on cognitive development in Australian Aborigines", in: J.W. BERRY, P.R. DASEN (ed.), *Culture and Cognition*, Londra, Methuen.
- DAVIS J.H., STASSON M.F. (1988), „Small group performance: Past and present research", *Advances in Group Processes*, 5, 245-277.
- DELEAU M. (1990), *Les Origines sociales du developpement mental*, Paris, Armând Colin.
- DE PAOLIS P., CARUGATI F., ERBA M., MUGNY G. (1981), „Connotazione sociale e sviluppo cognitivo", *Giornale Italiano di Psicologia*, 8, 149-165.
- DE PAOLIS P., DOISE W., MUGNY G. (1987), „Social markings in cognitive operations", in: W. DOISE, S.

MOSCOVICI (ed.), *Current issues in European Social Psychology* (Vol. 2), Cambridge, Cambridge University Press, 1-45.

DOISE W. (1982), *L'Explication en psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France. DOISE W.

(1993), *Logiques sociales dans le raisonnement*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

DOISE W., DESCHAMPS J.C., MUGNY G. (1991), *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Armând Colin.

DOISE W., DIONNET S., MUGNY G. (1978), „Conflit sociocognitif, marquage social et développement cognitif”, *Cahiers de Psychologie*, 21, 231-243.

DOISE W., HANSELMANN C. (1990), „Conflict and social marking in the acquisition of operational thinking”, *Learning and Instruction*, 1, 119-127.

DOISE W., MUGNY G. (1975), „Recherches sociogenétiques sur la coordination d'actions interdépendantes”, *Revue Suisse de Psychologie*, 34, 160-174.

DOISE W., MUGNY G. (1979), „Individual and collective conflicts of concentrations in cognitive development”, *European Journal of Social Psychology*, 9, 105-108.

DOISE W., MUGNY G., PEREZ J.A. (1995), „Soziale Konstruktion des Wissens. Soziale Markierung und soziokognitiver Konflikt”, in: U. FLICK (ed.), *Psychologie des Sozialen: Repräsentationen in Wissen und Sprache*, Reinbek, Rowohlt's Enzyklopädie.

BIBLIOGRAFIE

217

DOISE W., MUGNY G., PERRET-CLERMONT A.N. (1975), „Social interaction and the development of cognitive operations”, *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.

DOISE W., PALMONARI A. (1984), *Social interaction in individual development*, Cambridge, Cambridge University Press.

DOISE W., RIJSMAN J., VAN MEEL J., BRESSERS L., PINXTEN L. (1981), „Sociale markeren en cognitieve ontwikkeling”, *Pedagogische Studien*, 58, 241-248.

DONALDSON M. (1978), *Children's Minds*, Glasgow, Fontana-Collins.

DURKHEIM E., MAUSS M. (1969), „De quelques formes primitives de classifications, contribution à l'étude des représentations collectives”, in: M. MAUSS, (*Euvres*, Paris, Minuit.

EMLER N., VALIANT G. (1982), „Social interaction and cognitive conflict in the development of spatial coordination skills”, *British Journal of Psychology*, 73, 295-303.

EVANS J.St.B.T. (1989), *Bias in human reasoning: causes and consequences*, Hove, UK, Erlbaum.

EYSENCK H.J. (1971), *The IQ Argument. Race, Intelligence and Education*, New York Library Press.

EYSENCK H.J. (1977), *L'Inégalité de l'homme*, Paris, Copernic.

EYSENCK H.J. (1978), „Sir Cyril Burt and the inheritance of the IQ”, *New Zealand Psychologist*, 7, 8-10.

FINN G.P.T. (1979), *The Child's Conservation of Liquid Quantity and its Embedding in the Social World*, Glasgow, Jordanhill College of Education, Department of Psychology.

FINN G.P.T. (1985), „L'intelligibilité sociale de la tâche”, in: G. MUGNY (ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.

FOOT H.C., MORGAN M.J., SHUTE R.H. (1990), *Children Helping Children*, Chichester, John Wiley et Sons.

FOX R. (1972), „Alliance and constraint: sexual selection in the evolution of human kinship systems”, in: B. CAMPBELL (ed.), *Sexual Selection and the Descent of Man 1871-1971*, Londra, Heinemann.

FURTH H.G., BAUR M., SMITH J.E. (1976), „Children's conception of social institutions : a piagetian framework”, *Human Development*, 19, 341-347.

GALIFRET-GRANJON, N. (1958), „Batterie Piaget-Head”, in: R. ZAZZO (ed.), *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant* (Vol. I), Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

218 PSIHLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ

GARDNER H. (1987), *The Mind's New Science*, New York, Basic Books.

GARTNER A., KOHLER M.C., RIESSMAN F. (1971), *Children Teach Children: Learning by Teaching*, New York, Harper & Row.

GERSEN R.P., DAMON W. (1978), „Moral understanding and children's conduct”, in: W. DAMON (ed.), *New Directions for Child Development*, San Francisco, Jossey-Bass.

GILLY M. (1980), *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France.

GILLY M. (1988), „Interactions entre pairs et constructions cognitives: des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique”, *European Journal of Psychology of Education*, 3, 127-138.

GILLY M., FRAISSE J., ROUX J.P. (1988), „Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs”, in: A.N. PERRET-CLERMONT, M. NICOLET (ed.), *Interagir et connaître*, Cousset, Delval.

GILLY M., J., ROUX J.P. (1988), „Social marking in ordering tasks: effects and action mechanisms”, *European Journal of Social Psychology*, 18, 251-266.

GIROTTI V. (1987a), „Social marking, sociocognitive conflict and cognitive development”, *European Journal of Social Psychology*, 17, 171-186.

- GIROTTTO V. (1987b), Conoscenze pragmatiche e ragionamento deduttivo nei bambini, Bologna, Università, Dipartimento di scienze dell'Educazione, Dottorato di Ricerca in Psicologia.
- GIROTTTO V., BLAYE A., FARIOLI F. (1989), „A reason to reason. Pragmatic basis of children's search for counterexamples", *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 9, 227-321.
- GIROTTTO V., GILLY M., BLAYE A., LIGHT P. (1989), „Children's performance in the selection task: Plausibility and familiarity", *British Journal of Psychology*, 80, 79-95.
- GIROTTTO V., LIGHT P., COLBOURN C.J. (1988), „Pragmatic schemas and conditional reasoning in children", *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40A, 469-482.
- GIROTTTO V., POLITZER G. (1990), „Conversational and world knowledge constraints on deductive reasoning", in: J.P. CAVERNI, J.M. FABRE, M. GONZALEZ (ed.), *Cognitive Biases*, 87-107.
- GLICK J. (1974), „Culture and cognition: some theoretical and methodological concerns", in: G.D. Spindler (ed.), *Educational and Cultural Process*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BIBLIOGRAFIE 219
- GOLDSCHMID M., BENTLER P.M. (1968), *Manual: Concept Assessment Kit, Conservation*, San Diego, Educational and Industrial Testing Service.
- GORMAN M., CARLSON B. (1989), „Can experiments be used to study science?", *Social Epistemology*, 3, 89-106.
- GREENFIELD P.M., BRUNER J.S. (1971), „Culture and cognitive growth", in: D.A. GOSLIN (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago, Rand McNally.
- GRIGGS R.A., COX J.R. (1982), „The elusive thematic materials effects in Wason's selection task", *British Journal of Psychology*, 73, 407-420.
- HAROCHE C., PECHEUX M. (1972), „Facteurs socio-economiques et resolution de problemes", *Bulletin du CERP*, 101-117.
- HERRNSTEIN R., MURRAY C. (1996), *The Bell Curve: intelligence and class structure in American life*, New York, Simon & Schuster.
- HINDE R.A., PERRET-CLERMONT A.N., STEVENSON-HINDE J. (ed.), (1988), *Relations interpersonnelles et developpement des savoirs*, Cousset, Delval.
- HOWE C., RODGERS C., TOMIC A. (1990), „Physics in the primary school: peer interaction and the understanding of floating and sinking", *European Journal of Psychology of Education*, 5, 459-475.
- HUGUET P., MUGNY G., PEREZ J.A. (1991-1992), „Influence sociale et processus de decantation", *Bulletin de Psychologie*, 45, 155-163.
- HUMPHREY N.K. (1976), „The social function of intellect", in: P.P.G. BATESON, R.A. HINDE (ed.), *Growing Points in Ethology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- INHELDER B., SINCLAIR H., BOVET M. (1974), *Apprentissage et structures de la connaissance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- JACQUARD A. (1978), *Eloge de la difference*, Paris, Seuil.
- JAHODA G. (1979), „The construction of economic reality by some Glaswegian children", *European Journal of Social Psychology*, 9, 115-127.
- JAHODA G. (1980), „Theoretical and Systematic Approaches in Cross-Cultural Psychology", in: H.C. TRIANDIS, W.W. LAMBERT (ed.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology (Vol. 1)*, Boston, Allyn & Bacon Inc.
- JAHODA G. (1989), *Psychologie et anthropologie*, Paris, Armând Colin.
- JASPARS J.M.F., DE LEEUW J.A. (1980), „Genetic-environmental covariation in human behaviour genetics", in: L.J.T. VAN DER KAMP, W.F. LANGERAK, D.N.M., DE GRUIJTER (ed.), *Psychometrics for Educational Debates*, New York, Wiley.
- 220 PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ
- JENSEN A.R. (1969), „How much can we boost IQ and scholastic achievement?", *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- JENSEN A.R. (1972), *Genetics and Education*, Londra, Methuen.
- JOHNSON D.W. (1980), „Group processes : Influences of student-student interactions on school outcomes", in: J. MCMILLAN (ed.), *Social Psychology of School Learning*, New York, Academic Press.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T. (1983), „The socialization and achievement crisis : are cooperative learning experiences the solution ? ", in: L. BICKMAN (ed.), *Applied Social Psychology Annual*, 4, Beverly Hills CA, Sage Publications.
- JOHNSON-LAIRD P.N., LEGRENZI P., SONINO-LEGRENZI M. (1972), „Reasoning and a sense of reality", *British Journal of Psychology*, 63, 395-400.
- KATZ I. (1973a), „Alternatives to a personality-deficit interpretation of negro under-achievement", in: P. WATSON (ed.), *Psychology and Race*, Harmondsworth, Penguin Books.
- KATZ I. (1973b), „Negro performance in interracial situations", in: P. WATSON (ed.), *Psychology and Race*, Harmondsworth, Penguin Books.

- KELLER M., EDELSTEIN W. (1993), „The development of the moral self from childhood to adolescence", in: G. NOAM, T. WREN (ed.), *The Moral Self*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- KELLEY H.H., THIBAUT J.W. (1969), „Group problem solving", in: G. LINDZEY, E. ARONSON (ed.), *Handbook of Social Psychology* (Voi. 4), Cambridge, Mass., Addison-Wesley.
- KOHLBERG L. (1966), „A cognitive-developmental analysis of children's sex--role concepts and attitudes", in: E.E. MACCOBY (ed.), *The Development of Sex Differences*, Palo Alto, Stanford University Press.
- KOHLBERG L., ULLIAN D.Z. (1974), „Stages in the development of psycho-sexual concepts and attitudes", in: R.C. FRIEDMAN, R.M. RICHART, R.L. VANDE WIELE (ed.), *Sex Differences in Behavior*, New York, Wiley.
- KONRAD G., SZELENYI I. (1979), *La Marche au pouvoir des intellectuels*, Paris, Le Seuil.
- KUHN D. (1972), „Mechanisms of change in the development of cognitive structures", *Child Development*, 43, 833-844.
- LANE I.M., COON R.C. (1972), „Reward allocation in preschool children", *Child Development*, 43, 1382-1389.
- LAUGHLIN P.R., JACCARD J.J. (1975), „Social facilitation and observational learning of individuals and cooperative pairs", *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 873-879.
- BIBLIOGRAFIE 221
- LAUGHLIN P.R., SWEENEY J.D. (1977), „Individual-to-group and group-to-individual transfer in problem-solving", *Journal of Experimental Psychology, Human Learning and Memory*, 3, 246-254.
- LAURENDEAU M., PINARD A. (1968), *Les Premières Notions spatiales de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestle.
- LEACH C. (1979), *Introduction to Statistics*, Chichester, Wiley.
- LEFEBVRE M., PINARD A. (1972), „Apprentissage de la conservation des quantités par une méthode de conflit cognitif", *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 4, 1-12.
- LEGRENZI P., BUTERA R., MUGNY G., PEREZ J.A. (1991), „Majority and minority influence in inductive reasoning : a preliminary study", *European Journal of Social Psychology*, 21, 359-363.
- LEGRENZI P., LEGRENZI M. (1991), „Reasoning and social psychology: from mental logic to a perspective approach", *Intellectica*, II, 53-80.
- LEGRENZI P., LEGRENZI M. (1994), „Cognitive conflicts after and before decisions", *Swiss Journal of Psychology*, 53, 193-201.
- LEMAINE G., MATALON B. (1985), *Hommes supérieurs, hommes inférieurs ?*, Paris, Armand Colin.
- LEONTIEV A.N. (1976), *Le Développement du psychisme*, Paris, Editions sociales.
- LEONTIEV A.N. (1970-1971), „Le mécanisme de la coordination des fonctions motrices interdépendantes réparties entre divers sujets", *Bulletin de Psychologie*, 24, 693-696.
- LERNER M.J. (1974), „The justice motive: equity and fairness among children", *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 539-550.
- LEVENTHAL G.S., ANDERSON D. (1970), „Self-interest and the maintenance of equity", *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 57-62.
- LEVENTHAL G.S., POPP A.L., SAWYER L. (1973), „Equity or equality in children's allocation of reward to other persons ? ", *Child Development*, 44, 753-763.
- LEVY M. (1981), *La Necessité sociale de dépasser une situation conflictuelle générée par la présentation d'un modèle de solution de problème et par le questionnement d'un agent social*, thèse de doctorat, Université de Genève.
- LIGHT P., BLAYE A., GILLY M., GIROTTO V. (1989), „Pragmatic schemes and logical reasoning in 6- to 8-year-old children", *Cognitive Development*, 4, 49-64.
- LIGHT P., GIROTTO V., LEGRENZI P. (1990), „Children's reasoning on conditional promises and permissions", *Cognitive Development*, 5, 369-383.
- 222 PSYCHOLOGIE SOCIALE ET DÉVELOPPEMENT COGNITIF
- LONGEOT F. (1978), *Les Stades opératoires de Piaget et les Facteurs de l'intelligence*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- LOWRY N., JOHNSON D.W. (1981), „The effects of controversy on students, motivation and learning", *Journal of Social Psychology*, 115, 31-43.
- LUKES S. (1975), *Emile Durkheim, his life and work*, Londra, Allen Lane, The Penguin Press.
- LURIA A.R. (1976), *Cognitive Development: its Cultural and Social Foundations*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- MANKTELOW K.I., OVER D.E. (1990), „Deontic thought and the selection task", in: K.J. GILHOOLY, M.T.G. KEANE, R.H. LOGIE, G. ERDOS (ed.), *Lines of Thinking : Reflections on the Psychology of Thought*. Voi. 1: Representation, Reasoning, Analogy and Decision making, Chichester, John Wiley Sons.
- MCDONALD J. (1990), „Some situational determinants of hypothesis-testing strategies", *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 255-274.

- MACKIE D. (1980), „A Cross-Cultural Study of Intra-Individual and Interindividual Conflicts of Centration", *European Journal of Social Psychology*, 10, 313-318.
- MACKIE D. (1983), „The effect of social interaction on conservation of spatial relations", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10, 131-151.
- MADSEN M. C. (1967), „Cooperative and competitive motivation of children in three Mexican sub-cultures", *Psychological Reports*, 20, 1307-1320.
- MEAD G.H. (1963), *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MECACCI L. (1983), *Vygotsky. Antologia di scritti*, Bologna, Il Mulino.
- MEHLER J., MORTON J., JUSCZYK P.W. (1984), „On reducing language to biology", *Cognitive Neuropsychology*, 1, 83-116.
- MENDEL G. (1977), *La Chasse structurale*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- MILLER S.A., BROWNELL C.A. (1975), „Peers, persuasion and Piaget: dyadic interaction between conservers and non conservers", *Child Development*, 46, 992-997.
- MOESSINGER P. (1974), „Etude de la genétique de l'échange", *Cahiers de psychologie*, 17, 119-123.
- MOESSINGER P. (1975), „Developmental study of fair division and property", *European Journal of Social Psychology*, 5, 385-394.
- MONTEIL J.M. (1985), *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Maurecourt, Editions Universitaires.
- BIBLIOGRAPHIE 223
- MONTEIL J.M. (1989), *Eduquer et former. Perspectives psychosociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MONTEIL J.M. (1993), *Soi et le contexte*, Paris, Armând Colin.
- MOSCOVICI S. (1961), *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI S. (1968), *Essai sur l'histoire humaine de la nature*, Paris, Flammarion.
- MOSCOVICI S. (1972), *La Société contre nature*, Paris, Union générale d'édition.
- MOSCOVICI S., DOISE W. (1992), *Dissensions et consensus*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI S., PAICHELER G. (1973), „Travail, individu et groupe", in: S. MOSCOVICI (ed.), *Introduction à la psychologie sociale (Voi. 2)*, Paris, Larousse.
- MOSCOVICI S., RICA TEAU P. (1972), „Conformité, minorité et influence sociale", in: S. MOSCOVICI (ed.), *Introduction à la psychologie sociale (Voi. 1)*, Paris, Larousse.
- MUGNY G. (1985) (ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.
- MUGNY G., CARUGATI F. (1985), *L'Intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, Delval.
- MUGNY G., DE PAOLIS P., RENZETTI R., BORTOLUZZI S., CARUGATI F. (1988), „Saillance du marquage social et progrès cognitifs : influence de l'explicitation des règles sociales", *Revue Suisse de Psychologie*, 47, 261-266.
- MUGNY G., DE PAOLIS R., CARUGATI F. (1984), „Social regulations in cognitive development", in: W. DOISE, A. PALMONARI (ed.), *Social interaction in individual development*, Cambridge, Cambridge University Press, 127-146.
- MUGNY G., DOISE W. (1978a), „Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performances", *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.
- MUGNY G., DOISE W. (1978b), „Factores sociológicos y psicosociológicos del desarrollo cognitivo", *Anuario de psicología*, 18, 22-40.
- MUGNY G., DOISE W. (1979), „Factores sociológicos y psicosociológicos del desarrollo cognitivo: una nueva ilustración experimental", *Anuario de psicología*, 21, 4-25.
- 224 PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ
- MUGNY G., DOISE W., PERRET-CLERMONT A.N. (1975-1976), „Conflit de centrations et progrès cognitif", *Bulletin de Psychologie*, 29, 199-204.
- MUGNY G., GIROUD J.C., DOISE W. (1978-1979), „Conflit de centrations et progrès cognitif, II: nouvelles illustrations expérimentales", *Bulletin de Psychologie*, 32, 979-985.
- MUGNY G., LEVY M., DOISE W. (1978), „Conflit sociocognitif et développement cognitif", *Revue Suisse de Psychologie*, 37, 22-43.
- MUGNY G., OBERLE D., BEAUVOIS J.L. (1995) (ed.), *La Psychologie sociale (Voi. I), Relations humaines, groupes et influence sociale*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MULLER G.F. (1994), „Autokommunikationseinfluss und Gruppeneffektivität", *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 1, 125-131.
- MURPHY C.M., MESSER D.J. (1977), „Mothers, infants and pointing: a study of a gesture", in: H.R. SCHAFFER (ed.), *Studies in Mother-Infant Interaction*, Londra, Academic Press.
- MURRAY F.B. (1972), „Acquisition of conservation through social interaction", *Developmental Psychology*, 6, 1-6.
- MURRAY J.P. (1974), „Social learning and cognitive development: modeling effects on children's

- understanding of conservation", *British Journal of Psychology*, 65, 151-160.
- MYNATT C.R., DOHERTY M.E. ET TWENEY R.D. (1978), „Consequences of confirmation and disconfirmation in a simulated research environment", *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 30, 395-406.
- NEMETH C.J. (1987), „Au-dela de la conversion: formes de pensee et prise de decision", in: S. MOSCOVICI et G. MUGNY (ed.), *Psychologie de la conversion*, Cousset, Delval.
- NIELSEN R.F. (1951), *Le Developpement de la sociabilite chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestle.
- OSER F.K. (1986), „Moral education and values education: The moral discourse perspective", in: M.C. WITTROCK (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, édition a III-a, New York Macmillan.
- PEREZ J.A., MUGNY G. (1993), *Influences sociales. La theorie de l'elabora-tion du conflit*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestle.
- PERRET-CLERMONT A.N. (1979), *La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.
- PERRET-CLERMONT A.N., GROSSEN M., NICOLET M., SCHUBAUER--LEONI M.L. (1996), *La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.
- BIBLIOGRAFIE 225
- PERRET-CLERMONT A.N., NICOLET M., (1988) (ed.), *Interagir et connaître : enjeux et regulations sociales dans le developpement cognitif*, Cousset, Delval.
- PERRET-CLERMONT A.N., SCHUBAUER-LEONI M.L. (1981), „Conflict and cooperation as opportunities for learning", in: P. ROBINSON (ed.), *Communication in development*, Londra, Academic Press.
- PIAGET J. (1932), *Le Jugement moral chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET J. (1945), *La Formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestle.
- PIAGET J. (1956), *La Psychologie de l'intelligence*, Paris, Armând Colin. PIAGET J. (1965), *Etudes sociologiques*, Geneva, Droz.
- PIAGET J. (1966), „Necessite et signification des recherches comparatives en psychologie genetique", *International Journal of Psychology*, 1, 3-13.
- PIAGET J. (1967), *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard. PIAGET J. (1970), *Psychologie et epistemologie*, Paris, Gonthier.
- PIAGET J. (1974), *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence : selection organique et phenocopie*, Paris, Hermann.
- PIAGET J. (1975), *L'Equilibration des structures cognitives*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET J. (1976a), „Postface", *Archives de psychologie*, 44, 223-228.
- PIAGET J. (1976b), „Logique genetique et sociologie", in: G. Busino, (ed.), *Les Sciences sociales avec et apres Jean Piaget*, Geneva, Droz.
- PIAGET J. (1976c), „L'individualite en histoire : l'individu et la formation de la raison", in: G. BUSINO, (ed.), *Les Sciences sociales avec et apres Jean Piaget*, Geneva, Droz.
- PIAGET J. (1976d), „Problemes de la psycho-sociologie de l'enfance", in: G. BUSINO (ed.), *Les Sciences sociales avec et apres Jean Piaget*, Geneva, Droz.
- PIAGET J., INHELDER B. (1948), *La Representation de l'espace chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET J., SZEMINSKA A. (1941), *La Genese du nombre*, Neuchâtel, Delachaux et Niestle.
- PIATTELLI-PALMARINIM. (1979), *Theories du langage, iheories de l'appren-tissage*, Paris, Le Seuil.
- PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ 226
- PINXTEN W.J.L., BRESSERS I.W.M. (1979), *Rechtvaardigheid en cognitieve ontwikkeling*, Tilburg, Katholieke Hogeschool, Subfaculteit Psychologie.
- RIJSMAN J.B., ZOETEBIER J.H.T., GINTHER A.J.F., DOISE W. (1980), „Sociocognitief conflict en cognitieve ontwikkeling", *Pedagogische Studien*, 57, 125-133.
- ROBERT M., CHARBONNEAU C. (1977), „Extinction of liquid conservation by observation: effects of model's age and presence", *Child Development*, 48, 648-652.
- ROBERT M., CHARBONNEAU C. (1978), „Extinction of liquid observation by modeling: three indicators of its artificiality", *Child Development*, 49, 194-200.
- ROBERT M., CHARBONNEAU C. (1979), „Effet de l'enonce d'un probleme d'inegalite sur l'acquisition de la conservation par observation", *L'Annee psychologique*, 79, 393-409.
- ROGOFF B. (1990), *Apprenticeship in Thinking : Cognitive development in social context*, Oxford, Oxford University Press.
- ROSENTHAL T.L., ZIMMERMAN B.J. (1972), „Modelling by exemplification and interaction in training conservation", *Developmental Psychology*, 6, 392-401.
- ROUX J.P., GILLY M. (1984), „Aide apportee par le marquage social dans une procedure de resolution chez des enfants de 12-13 ans : donnees et refle-xions sur les mecanismes", *Bulletin de Psychologie*, 38, 145-155.
- RUSSELL J. (1981), „Why sociocognitive conflict may be impossible : the status of egocentric errors in the

- dyadic performance of a spatial task", *Educational Psychology*, 1, 159-169.
- RUSSELL J. (1982), „Cognitive conflict, transmission and justification: conservation attainment through dyadic interaction", *Journal of Genetic Psychology*, 140, 283-297.
- SCHAFFER H.R. (1977), *Studies in Mother-Infant Interaction*, Londra, Academic Press.
- SCHAFFER H.R. (1978), „Lo sviluppo della competenza interattiva nell' infanzia", in: A. PALMONARI, P.E. RICCI BITTI (ed.), *Aspetti Cognitivi della Socializzazione in Eta Evolutiva*, Bologna, Il Mulino.
- SCHNEUWLY B., BRONCKART J.P. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestle.
- SILVERMAN I.W., GEIRINGER E. (1973), „Dyadic interaction and conservation induction: a test of Piaget's equilibration model", *Child Development*, 44, 815-820.
- BIBLIOGRAFIE 227
- SILVERMAN I.W., STONE J.M. (1972), „Modifying cognitive functioning through participation in a problem-solving group", *Journal of Educational Psychology*, 63, 603-608.
- SKINNER B.F. (1957), „The experimental analysis of behavior", *American Scientist*, 45, 343-371.
- SKINNER B.F. (1971), *Analyse experimentale du comportement*, Bruxelles, Dessart.
- SLAVIN, (1989), „Research on cooperative learning: An international perspective", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33, 231-243.
- SMEDSLUND J. (1966), „Les origines sociales de la decantation", in: F. BRESSON, H. DE MONTMOLLIN, (ed.), *Psychologie et epistemologie genetiques, themes piagetiens*, Paris, Dunod.
- SMITH K., JOHNSON D.W., JOHNSON R. (1981), „Can conflict be constructive ? Controversy versus concurrence seeking in learning groups", *Journal of Educational Psychology*, 73, 651-663.
- SPERBER D., CARĂ F., GIOTTO V. (1995), „Relevance theory explains the selection task", *Cognition*, 57, 31-95.
- STENHOUSE D. (1973), *The Evolution of Intelligence*, Londra, George Allen & Unwin.
- STENHOUSE D. (1976-1977), „Evolutionary, adaptive, and ethological considerations in the assessment of intelligence", *Interchange*, 7, nr. 3.
- STRAUSS S., LANGER J. (1970), „Operational thought inducement", *Child Development*, 41, 163-175.
- SWEKTS A. (1978), *De billijkheidstheorie. Literatuurstudie en een experimenteel onderzoek bij kinderen*, Leuven, Katholieke Universiteit, Faculteit der psychologie en pedagogische Wetenschappen.
- TARDE G. (1898), *Etudes de psychologie sociale*, Paris, Giard et Briere.
- TOPPING K. (1992), „Co-operative learning and peer tutoring: an overview", *The Psychologist*, 5, 151-161.
- TRIPLETT N. (1898), „The dynamogenic factors in pacemaking and competition", *American Journal of Psychology*, 9, 507-533.
- TUDGE J.H.R. (1992), „Processes and consequence of peer collaboration: A Vygotskian analysis", *Child Development*, 63, 1364-1379.
- TVERSKY A., KAHNEMAN D. (1974), „Judgement under uncertainty : heuristics and biases", *Science*, 185, 1124-1131.
- VAN DE VOORT W. (1977), *Interaktion und Kognition*, Frankfurt/Main, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- PSIHOLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ
- VAN DER VEER R. (1984), *Cultuur en cognitie*, Groningen, Wolters-Noordhoff.
- VEDDER P. (1985), *Cooperative Learning: A Study on Processes and Effects of Cooperation between Primary School Children*, Den Haag, Stichting voor Onderzoek van Onderwijs.
- VYGOTSKY L.S. (1962), *Thought and Language*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- VYCOTSKY L.S. (1978), *Mind in Society : the Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- WAGHORN L., SULLIVAN E. (1970), „The exploration of transition rules in conservation of quantity (substance) using film mediated modelling", *Acta Psychologica*, 32, 65-80.
- WALLER M. (1978), *Soziales Lernen und Interaktionskompetenz*, Stuttgart, Klett-Cotta.
- WASOY P.C. (1960), „On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task", *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 129-140.
- WASON P.C. (1966), „Reasoning", in: B.M. FOSS (ed.), *New Horizons in Psychology I*, Harmondsworth, Penguin.
- WERTSCH J.V. (1985), *Vygotsky and the social formation of mind*, New York, Harvard University Press.
- WINNYKAMEN F. (1990), *Apprendre en imitant ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- WITKIN H.A. (1967), „A cognitive-style approach to cross-cultural research", *International Journal of Psychology*, 2, 233-250.
- WITKIN H.A., BERRY J. (1975), „Psychological differentiation in cross-cultural perspective", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6, 4-87.
- WUNDT W. (1907), *Outlines of psychology*, Leipzig, Wilhelm Engelmann.
- ZAJONC R.B. (1965), „Social facilitation", *Science*, 149, 269-271.

ZHOU R.M. (1987), Marquage social. Conduites de partage et construction de la notion de conservation chez des enfants de 5-6 ans, Aix-en-Provence, Universitatea din Provence, teză de doctorat.
 ZIGLER E., BUTTERFIELD E.C. (1968), „Motivational aspects of changes in I.Q. test performance of culturally deprived nursery school children", *Child Development*, 39, 1-14.
 ZIMMERMAN B.J., LANARO P. (1974), „Acquiring and retaining conservation of length through modelling and reversibility cues", *Merrill-Quarterly of Behavior and Development*, 20, 145-161.
 ZOETEBIER J.H.T., GINTHER T.J.F. (1978), Sociale interactie en cognitive ontwikkeling, Tilburg, Katholieke Hogeschool, Subfaculteit Psychologie.

Lista figurilor

Fig. 3.1. - Schema parcursurilor din jocul cooperativ cu doi scripeți	51
Fig. 3.2. - Schema parcursurilor jocului cooperativ cu trei scripeți.....	52
Fig. 3.3. - Exemple de evaluare a segmentelor de parcurs.....	54
Fig. 3.4. - Schema de parcurs a experienței 4.....	62
Fig. 4.1. - Schema diferitelor faze ale unei probe de conservare a lichidelor.....	76
Fig. 4.2. - Schema materialului utilizat în experiența asupra împărțirii bomboanelor.....	86
Figura 5.1. - Configurații succesive la proba de conservare a lungimilor egale.....	100
Fig. 5.2. - Configurații succesive la proba de conservare a lungimilor inegale.....	101
Fig. 5.3. - Schema unei configurații și a „depășirilor”.....	102
Fig. 6.1. - Schema situației de interogare individuală și itemi.....	127
Fig. 6.2. - Exemplu de clasificare a răspunsurilor.....	130
Fig. 6.3. - Schema celor patru itemi.....	134
Fig. 6.4. - Poziții ale caselor pe care le putem aștepta de la un subiect CN și de la un subiect CP situați alături, în timpul unui item complex.....	138
Fig. 6.5. - Frecvența progreselor la post-test.....	147
Fig. 6.6. - Schema celor patru itemi ai fazei experimentale.....	148
230	
PSIHLOGIE SOCIALĂ ȘI DEZVOLTARE COGNITIVĂ	
Fig.6.7. - Poziții ale caselor pe care putem să le așteptăm de la doi subiecți CN așezați unul într-o poziție facilă și celălalt într-o poziție dificilă.....	154
Fig.6.8. - Poziția caselor situate de către experimentator, în cursul primului item al interacțiunii.....	157
Fig. 6.9. - Schema situației experimentale, a celor doi itemi (complecși) din faza experimentală și a modelelor de diferite niveluri propuse de adult pentru primul item.....	166
Seria : Psihologie, Științele educației	
Constantin Cucoș - Pedagogie	
Liviu Antonesei - Paideia. Fundamentele culturale ale educației	
Adrian Neculau (coord.) - Psihologie socială. Aspecte contemporane	
Andrei Cosmovici - Psihologie generală	
W. Doise, J.C. Deschamps, G. Mugny - Psihologie socială experimentală	
Gilles Ferreol, Adrian Neculau (coord.) - Minoritari, marginali, excluși	
Constantin Cucoș - Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică	
Mielu Zlate (coord.) - Psihologia vieții cotidiene	
R. Bourhis, J.P. Leyens (coord.) - Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri	
Serge Moscovici - Psihologia socială sau mașina de fabricat zei	
Adrian Neculau (coord.) - Câmpul universitar și actorii săi	
Carmen Crețu - Psihopedagogia succesului	
Jean-Marc Monteil - Educație și formare. Perspective psihosociale	
Adrian Neculau (coord.) - Psihologia câmpului social: reprezentările sociale	
J. Barus-Michel, F. Giust-Desprairies, Luc Ridel - Crize.	
Abordare psihologică clinică	
Andrei Cosmovici, Luminița Iacob (coord.) - Psihologie școlară Șerban Ionescu - Paisprezece abordări în psihopatologie	
Serge Moscovici - Psihologia socială a relațiilor cu celălalt	
W. Doise, G. Mugny - Psihologie socială și dezvoltare cognitivă	
în pregătire	
A. Sirota - Efecte perverse în grup	
G. Aibu - Introducere într-o pedagogie a libertății	

M. Stanciu - Reforma conținuturilor în învățământul preuniversitar
 Seria : Sociologie, Științe politice
 Vladimir Tismăneanu - Reinventarea politicului.
 Europa Răsăriteană de la Stalin la Havel Petre Andrei - Sociologie generală Elisabeta Stănciulescu - Teorii sociologice ale educației Ion I. Ionescu - Sociologia școlii Elisabeta Stănciulescu - Sociologia educației familiale Traian Rotariu, Petru Iluț - Ancheta sociologică și sondajul de opinie Joachim Wach - Sociologia religiei Vladimir Tismăneanu - Mizeria utopiei Petru Iluț - Abordarea calitativă a socio-umanului Gilles Ferreol (coord.) - Dicționar de sociologie Alina Mingiu-Pippidi (coord.) - Doctrină politică. Concepte universale și realități românești Aurelian Crăiuțu - Elogiul libertății Petre Andrei - Sociologia revoluției. Studii de sociologie politică în pregătire
 Ernst Gellner - Condiția libertății Vasile Boari - Alternative est-europene Vladimir Tismăneanu - Fantasma mântuirii Claudette Lafaye - Sociologia organizațiilor
 Seria : Filosofie
 Petre Andrei - Prelegeri de istoria filosofiei. De la Kant la Schopenhauer
 Petre Andrei - Filosofia valorii
 Petre Botezații - Introducere în logică
 Ion Petrovici - Teoria noțiunilor
 Aurel Codoban - Sacru și ontofanie. Pentru o nouă filosofie a religiilor
 Andrei Marga - Reconstrucția pragmatică a filosofiei (voi. I) în pregătire
 Andrei Marga - Reconstrucția pragmatică a filosofiei (voi. II) CM. Ionescu - Hermeneutică și apofază Ilie Pârvu ~ Introducere în epistemologie Ernest Stere — Istoria doctrinelor morale
 Seria : Media
 Mihai Coman (coord.) - Manual de jurnalism. Tehnici fundamentale de redactare
 David Randall - Jurnalistul universal
 Norbert Bakenhus - Radioul local. Ghid practic pentru jurnaliști în pregătire
 Melvin L. De Fleur, Sandra Ball-Rokeach - Teorii ale comunicării mass-media C.J. Bertrand - Media. O introducere în presă, radio și televiziune Werner J. Severin, James W. Tankard Jr. - Teorii ale comunicării. Origini, metode și practici în mass-media
 Seria: Științe juridice
 Valerius M. Ciucă - Procedura partajului succesoral Valerius M. Ciucă - Lecții de sociologia dreptului Marian Enache - Controlul parlamentar în pregătire M.B. Cantacuzino - Elementele dreptului civil

Bun de tipar: iunie 1998. Apărut: 1998
 Editura Polirom, B-dul Copou nr. 3 • P.O. Box 266
 6600, Iași • Tel. & Fax (032) 214100; (032) 214111 ;
 (032)217440 (difuzare); E-mail : polirom@mail.cccis.ro
 București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7;
 Tel. : (01) 6138978
 Tiparul executat la Polirom S.A. 6600 Iași
 Calea Chișinăului nr. 32 xel.: (032)230323 ; Fax: (032)230485
 Calea Chișinăului nr. 32